



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL**  
**PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**



**RAYANE RABELO FERRAZ VIANA**

**A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL**

**SÃO CRISTÓVÃO/ SE**  
**2020**

**RAYANE RABELO FERRAZ VIANA**

**A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais. Área de concentração: Ambiente e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva.

**SÃO CRISTÓVÃO/ SE  
2020**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

V614t Viana, Rayane Rabelo Ferraz  
A teoria da ação comunicativa como instrumento metodológico para  
compreender a educação ambiental / Rayane Rabelo Ferraz Viana  
; orientador Saulo Henrique Souza Silva. – São Cristóvão, SE,  
2020.  
209 f. : il.

Dissertação (mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) –  
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação ambiental. 2. Teoria da ação. 3. Simão Dias (SE). I.  
Silva, Saulo Henrique Souza, orient. II. Título.

CDU 502/504:37.013.42(813.7)

**RAYANE RABELO FERRAZ VIANA**

**A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Dissertação de Mestrado aprovada em 30 de janeiro de 2020.

---

Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira Araujo  
(PPGED/UFS)  
Membro Titular Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana de Oliveira Santos Batista  
(DGE/UFS)  
Membro Titular Interno

---

Prof. Dr. Marcelo de Sant'Anna Alves Primo  
(CODAP/UFS)  
Membro Suplente Externo

*Ao saudoso João de Zifinha (in memorian),  
tamanho sorte tive de tê-lo como avô, pela  
sabedoria e senso de justiça que sempre o  
caracterizaram. Aos meus pais, minhas  
fortalezas, amores de vida e fontes de  
inspiração.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por permitir-me realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por me fortalecer durante essa caminhada árdua e cheia de obstáculos. Seu infinito amor e Sua voz “invisível” possibilitaram que eu chegasse até aqui, alimentada pela fé. Sou muito grata a ti, Senhor, pelas vitórias alcançadas e pelas que estão por vir.

À minha mãe e ao meu pai deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais. Todas as minhas conquistas refletem o apoio imensurável que vocês dão. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Raony, Rawan e Rayne, por estarem presentes em minha vida, sempre prontos a me apoiar em tudo. Eu não seria quem eu sou sem vocês e não chegaria aonde cheguei sem o apoio que me deram. Sou eternamente grata.

Ao meu namorado Júnior, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em meio às dificuldades desta caminhada e você sempre disposto a ajudar, sem medir esforços. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por me fazer feliz. Essa conquista é nossa! A você, minha gratidão.

Ao Prof. Saulo, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Pelas vezes que nos reunimos e, embora em determinado momento eu tivesse fragilizado, sua compreensão e suas palavras me fortaleceram a continuar nessa caminhada. Obrigada por acreditar em mim e pelos elogios e incentivos. Você foi e está sendo muito mais que orientador: Será sempre mestre e amigo.

Aos membros da banca examinadora, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. Meu agradecimento especial.

Aos Professores que ministraram as disciplinas do programa, pelos conhecimentos compartilhados durante a caminhada e por serem peças fundamentais nesse processo de construção pessoal e profissional. Muito obrigada.

Aos colegas Silvia, Michael, Luciana, Uilson, Sérgio Cardoso, Luciano, Simone, Diógenes, Gilberto, Ilara, Elane, Dyego, Francelly, Elisa, Sérgio Luiz e Patrícia, com os quais pude conviver em momentos de angústias, medos, aflições, descobertas, alegrias, descontrações, troca de conhecimento e, principalmente, partilha de vivências, meu muito obrigada. A

caminhada não se tornaria mais leve se não fossem vocês. Muito obrigada pela amizade construída do PROFCIAMB para a vida.

Aos colegas de trabalho, em nome de Eliene, Márcia e Barbosa, pela possibilidade de flexibilização de horários para que meu tão sonhado mestrado se tornasse possível. Meu muito obrigado pela compreensão.

Aos amigos da Escola Maria Helena, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pelas contribuições que possibilitaram a construção de um verdadeiro “diálogo de saberes”. Vocês são os protagonistas dessa pesquisa.

À uma amiga que a vida docilmente resolveu colocar em meu caminho. Obrigada Verônica por todas as palavras amigas que fortaleceram meu espírito no último ano, pelas contribuições para que o mestrado se tornasse possível, enfim, por tudo. Você é uma peça importante nessa conquista. Meu muito obrigada.

Aos familiares e aos amigos, alguns que pelo fluxo natural da vida se distanciaram, outros se aproximaram e assim, construíram capítulos da nossa história, meu muito obrigada.

Por fim, sou imensamente grata a Deus por tudo que vivenciei durante a trajetória do mestrado e agradeço a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram nesse processo de construção humana. Muito obrigada.

A experiência do mestrado me fez enxergar o invisível, as entrelinhas, as contradições, o inimaginável. Possibilitou pensar o impensável e, por fim, buscar transformar realidades complexas, ditas intransformáveis.

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar os dilemas e desafios da Educação Ambiental Crítica, na perspectiva da Ação Comunicativa, como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva situada no Conjunto habitacional José Neves da Costa, município de Simão Dias- SE. Trata-se de um contexto detentor de inúmeras problemáticas socioambientais, dentre as quais está a contaminação do rio Caiçá que passa nas proximidades da escola em decorrência do descarte de dejetos pela própria comunidade, assim como a negligência pelo poder público quanto à criação de políticas públicas para a mitigação desse problema. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, assim como se buscou respaldo teórico em Paulo Freire acerca da dialogicidade. Foram aplicados questionários e entrevistas aos educadores da unidade escolar e, posteriormente, realizou-se um percurso formativo, analisando os resultados de forma qualitativa a partir da análise pragmática dos atos de fala ilocucionários. Diante das análises, afirmamos a força esclarecedora que caracteriza os atos de fala a partir das interações linguísticas, compreendendo seu significado verbal a partir das intenções do falante, o que possibilita o entendimento do tipo de ação realizada. Portanto, o percurso formativo permitiu uma partilha intersubjetiva da linguagem dentro de um contexto específico que é o mundo da vida para a compreensão de questões políticas e pedagógicas inerentes à rotina de educadores ambientais. A síntese dessas construções favoreceu a criação de produtos educacionais, a saber: um Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica (GEAC), uma carta manifesto e a elaboração de um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental, passível de ser aplicado na escola e replicável em outras realidades.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Teoria da Ação Comunicativa. Habermas. Paulo Freire. Simão Dias.



## ABSTRACT

This dissertation aimed analyze the dilemmas and challenges Critical Environmental Education, from the perspective of Communicative Action, as a possibility for social subject emancipation. The locus of research is the Maria Helena Nunes da Silva Municipal School is located in José Neves da Costa housing estate, in the municipality of Simão Dias-SE. It is a context with many social and environmental problems, among which is the contamination of the Caiçá River that passes near the school, due to the disposal of waste by the community itself, as well as the neglect by the government regarding the creation public policies to mitigate this problem. The methodological procedure used was Habermas' Theory of Communicative Action, as well as theoretical support in Paulo Freire about dialogicity. Questionnaires and interviews were applied to the educators of the school and, afterwards, a training course was conducted, analyzing the results qualitatively from the pragmatic analysis of illocutionary speech acts. Given the analysis, we affirm the enlightening force that characterizes speech acts from linguistic interactions, understanding their verbal meaning from the speaker's intentions, which enables the understanding of the type of action performed. Therefore, the formative pathway enabled an intersubjective sharing of language within a specific context that is the world of life for the understanding of political and pedagogical issues inherent in the routine of environmental educators. The synthesis of these constructions favored the creation of educational products, namely: a Study Group on Critical Environmental Education (SGCEE), a manifest letter and the elaboration of an Interdisciplinary Project on Environmental Education, which can be applied at school and replicable in other realities.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Communicative Action Theory. Habermas. Paulo Freire. Simão Dias city.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BICEN- Biblioteca Central

BIF- Buck Institute for Education

CREA- Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades

EA- Educação Ambiental

EAC- Educação Ambiental Crítica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

MCC- Metodologia Comunicativa Crítica

ONG- Organização Não Governamental

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PIEA- Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROFCIAMB- Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

Rio-92- Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

SIEA- Seminário Internacional de Educação Ambiental

TAC- Teoria da Ação Comunicativa

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS- Universidade Federal de Sergipe

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 (Principais eventos que abordaram a problemática ambiental).....	28
Figura 2 (Ciências críticas e ciências reconstrutivas).....	46
Figura 3 (Esquema das funções da linguagem de Bühler) .....	48
Figura 4 (Localização geográfica do município de Simão Dias/SE) .....	65
Figura 5 (Localização da microbacia hidrográfica do Rio Caiçá).....	65
Figura 6 (Rio Caiçá ao receber efluentes domésticos e resíduos à altura das ruas Jovem Preto e São Basílio).....	66
Figura 7 (Caiçá situado à altura do Povoado Raposa, zona rural de Simão Dias/SE).....	66
Figura 8 (Fachada da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, município de Simão Dias/SE).....	70
Figura 9 (Área comum na entrada da escola).....	70
Figura 10 (Espaço de recreação e atividades práticas).....	71
Figura 11 (Corredor que dá acesso às salas de aula).....	71
Figura 12 (Vista das salas de aula- à direita e da cantina- à esquerda).....	72
Figura 13 (Apresentação da proposta do estudo aos educadores e à gestora escolar).....	76
Figura 14 (Esquema metodológico da Teoria da Ação Comunicativa).....	77
Figura 15 (Apresentação no primeiro momento formativo).....	82
Figura 16 (Foto do segundo momento formativo).....	83
Figura 17 (Visão panorâmica da localização da escola).....	83
Figura 18 (Sínteses construídas a partir da chuva de ideias).....	84
Figura 19 (Síntese das imagens analisadas durante o terceiro percurso formativo).....	85
Figura 20 (Mediação discursiva durante o quarto momento formativo).....	85
Figura 21 (Momento de interação discursiva).....	86
Figura 22: (Equipe docente e gestora da Escola Municipal Maria Helena N. da Silva).....	86
Figura 23: (Síntese das propostas para a construção de uma ferramenta pedagógica).....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 (Correntes em Educação Ambiental).....	40
Quadro 2 (Tipos de ação comunicativa, pretensões de validade e referência aos mundos de vida).....	53
Quadro 3 (Referencial teórico utilizado na pesquisa).....	75
Quadro 4 (Periodicidade das ações em EA).....	94
Quadro 5 (Objetivos da Educação Ambiental).....	95
Quadro 6 (Quadro sinótico da Pragmática Universal dos Atos de Fala).....	102
Quadro 7 (Primeiro episódio de análise).....	123
Quadro 8 (Primeira análise das características comunicativas).....	124
Quadro 9 (Segundo episódio de análise).....	125
Quadro 10 (Segunda análise das características comunicativas).....	126
Quadro 11 (Terceiro episódio de análise).....	127
Quadro 12 (Terceira análise das características comunicativas).....	130

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Delimitação do problema e justificativa da pesquisa .....	16
Objetivos.....	19
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	22
1.1 Descaminhos na relação entre o ser humano e o seu meio.....	22
1.2 Diálogos sobre a Educação Ambiental .....	28
1.3 Panorama histórico da Educação Ambiental .....	29
1.4 Por uma Educação Ambiental Crítica .....	35
1.5 Correntes em Educação Ambiental .....	39
A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA .....	42
2.1 Da razão objetiva a uma racionalidade comunicativa .....	42
2.2 Da reflexão à reconstrução: um método reconstrutivo? .....	44
2.3 Entre o falar e o agir: A Teoria da Ação Comunicativa .....	47
2.4 A Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) .....	53
2.5 Contribuições de Paulo Freire: Dialogicidade e Educação Emancipatória .....	56
PERCURSO METODOLÓGICO .....	64
3.1 Área de estudo .....	64
3.2 Método de abordagem .....	72
3.3 Natureza da pesquisa .....	73
3.4 Dados secundários .....	74
3.5 Universo e amostra .....	75
3.6 Procedimentos e instrumentais de pesquisa .....	76
RESULTADOS DA PESQUISA .....	90
4.1 Concepções e experiências em Educação Ambiental.....	91
4.2 Construção dialógica de um novo saber ambiental .....	122
4.3 Construção de Projeto em Educação Ambiental: Relato de experiência.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	141
ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP .....	150
ANEXO B- Roteiro de observação da unidade escolar.....	157
APÊNDICE A- Plano de ação, monitoramento e avaliação.....	158
APÊNDICE B- Termo de anuência apresentado ao gestor escolar.....	160
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161

APÊNDICE D- Questionário sobre o funcionamento da unidade escolar .....	163
APÊNDICE E- Questionário sobre Educação Ambiental para Educadores .....	164
APÊNDICE F- Roteiro de entrevista.....	170
APÊNDICE G- Manual do produto técnico .....	172
APÊNDICE H- Certificado de participação ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica (GEAC).....	195
APÊNDICE I- Carta manifesto: água nossa de cada dia.....	196

## INTRODUÇÃO

A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão antes da comunicação (HABERMAS, 1999a, p. 215).

As transformações políticas, econômicas e sociais que fazem parte da história da humanidade foram acentuadas a partir da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII na Inglaterra, por meio das quais novas relações sociais e modos de produção favoreceram a consolidação de uma civilização em que tanto os que dominam quanto os que são dominados contribuem para a atenuação de desequilíbrios ambientais que afetam os mundos de vida, aumentando a incerteza e pondo em risco a continuidade da vida no planeta (LEFF, 2000).

Concomitantemente, a ciência e a técnica foram se tornando absolutas e passaram a determinar mudanças tanto espaciais quanto temporais. Como consequência, algumas identidades culturais foram dizimadas diante de um modelo que passou a dominar a natureza e a ditar padrões sociais. Desde então, a sociedade humana adentrou em uma crise civilizatória na medida em que o homem estabeleceu um controle sobre as formas de interações sociais inserido numa lógica em que “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX<sup>1</sup>, 2004, p. 211), transformando-a e colocando-a a serviço de suas necessidades. E nessa relação dialética, esse homem atua “sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza” (*ibidem*, p. 211).

Essas formas de interações entre os sujeitos sobre uma natureza seja ela externa ou interna, conforme elucidado por Marx, traduzem a lógica do processo de produção capitalista<sup>2</sup>, modelo caracterizado pela produção, consumo e, principalmente, pela geração de

---

<sup>1</sup> Economista, filósofo e socialista alemão, Marx nasceu em 5 de maio de 1818 em Trier, na Alemanha, e morreu em 14 de março de 1883, em Londres. Era filho de um advogado judeu, de nome Heinrich Marx, convertido ao protestantismo e adepto de ideias liberais e democráticas, e de Enriqueta Pressburg. A casa de Marx se tornou um ambiente de discussão em torno de teóricos iluministas e liberais, como Voltaire e Rousseau.

<sup>2</sup> O objetivo de Marx era, por meio de uma crítica da economia política, compreender como o capitalismo funciona. Nesse sentido, a obra *O Capital* consagrou-se uma contribuição basilar à compreensão da lógica capitalista. A obra demonstra que, “ao contrário dos economistas burgueses que defendem um suposto equilíbrio permanente do mercado e desprezam a importância das crises, Marx demonstrou o caráter cíclico da economia capitalista. O capitalismo desenvolve contradições internas, que, periodicamente, levam-no a crises cada vez mais profundas. São as leis históricas da sociedade burguesa, estudadas em *O Capital* (SIQUEIRA E PEREIRA, 2011, p. 24).

impactos socioambientais heterogêneos e assimétricos sobre as diferentes camadas sociais. Isso acontece tendo em vista que a pressão da humanidade sobre seus ecossistemas acontece de forma irregular e desigual. Para se garantir um padrão de vida de luxo a uma minoria, recursos naturais são explorados de forma predatória e no final das contas a maior carga pelos danos causados é atribuída aos grupos em situação de vulnerabilidade social. A esse novo tipo de desigualdade, Herculano<sup>3</sup> denominou injustiça ambiental, que pode ser entendida como:

mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, população de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (2002, p. 2).

Tendo em vista que a estruturação da sociedade capitalista decorre dessa ordem social caracterizada por contradições, é preponderante pensar em uma ética da apropriação humana a partir do debate qualificado em torno das alterações profundas no equilíbrio do clima que pode impossibilitar no futuro próximo a continuidade da vida. Essa alteração é fruto da exploração predatória dos recursos naturais.

Para que transformações aconteçam, devemos primeiramente refletir acerca da racionalidade e dos paradigmas que, por um lado, legitimam o crescimento econômico e, por outro lado, negam a natureza. Tais reflexões subsidiaram o surgimento do discurso do desenvolvimento sustentável, difundido primariamente na Conferência de Estocolmo em 1972 e na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992 (LEFF, 2008). Pensar a respeito da satisfação das necessidades humanas sem o esgotamento das fontes dessas necessidades implica, fundamentalmente, compreender nossa relação com o meio ambiente.

Nessa medida, a Educação Ambiental (EA), como prática contínua, busca compreender as conexões entre crise ambiental e modelo civilizatório capitalista e, por isso, pode desempenhar uma importante função ideológica, seja por meio de uma visão conservadora, apresentando-se num primeiro momento de forma ingênua e reducionista; ou pode assumir uma visão crítica ao se comprometer em buscar conjuntamente estratégias

---

3 O objetivo do trabalho, intitulado “Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil” foi discutir o conceito de Justiça Ambiental, proposto como cunha para a introdução e o aprofundamento nos estudos acadêmicos e na militância ambientalista acerca das desigualdades sociais. A primeira parte do trabalho perpassa pela história da origem do conceito, seu eixo teórico e os passos recentes que foram dados no Brasil para utilizá-lo. Na segunda parte, expõe um debate sobre a pertinência e permanência dos estudos sobre classes e estratificação social na contemporaneidade, tomando a qualidade ambiental como um novo elemento discriminador (HERCULANO, 2002).



engajadas para a transformação das relações de produção e das interações sociais. Pode ser vista, deste modo, como um conjunto de ações que visa à mudança de valores e atitudes para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável assumindo, por meio das instituições educacionais, papel ímpar na mudança das relações socioambientais. Deve, portanto, articular e dar um novo dimensionamento às diversas disciplinas e experiências educativas, proporcionando um estreitamento entre os processos educativos e o mundo da vida de sujeitos inseridos nesse processo (REIS JUNIOR, 2003; PIZZI, 2006).

Não obstante, a escolha por uma visão mais conservadora ou crítica de Educação Ambiental<sup>4</sup> está diretamente relacionada ao tipo de formação recebida pelos educadores e inserida na rotina escolar. Temos de um lado a denominada concepção bancária de educação, que de acordo com Freire<sup>5</sup> é a educação tradicional que reflete uma sociedade opressora e discriminatória, na qual os educandos são vistos como recipientes vazios que devem ser “preenchidos” com conteúdos pré-definidos e os educadores, meros transmissores nesse processo. Por outro lado, a educação libertadora e humana busca compreender a realidade do educando, valorizando sua cultura e sua história de vida. Na relação simbiótica inerente a essa concepção, educador e educando se relacionam de forma intersubjetiva na medida em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo<sup>6</sup>” (FREIRE, 1987, p. 79).

---

4 A literatura aponta inúmeros autores que fazem referência às concepções conservadora e crítica de Educação Ambiental, a saber: Dias (2004) com sua obra *Educação Ambiental: Princípios e práticas*; Sato e Carvalho (2008), na obra *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*; Santos e Toschi (2015), com a obra *Vertentes da Educação Ambiental: Da conservacionista à crítica*; Cascino (2000), em “*Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*”; Layrargues (2012), na obra “*Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica*” e Guimarães (2000), em *Educação ambiental: no consenso um embate?*.

5 Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”. Ele é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1987), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia da autonomia* (2004) e *À sombra desta mangueira* (1995).

6 *Pedagogia do Oprimido* (1987) é uma das mais importantes obras de Paulo Freire. Nela, o autor explica acerca da importância de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. Nesta pedagogia, o educador, através de uma educação dialógica, problematizante e participante, procura conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica. Assim, caracteriza-se por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua liberdade.

Essa pedagogia dialógica indicada por Paulo Freire converge com a proposta de Habermas quando nos apresenta a Teoria da Ação Comunicativa, tendo dois pilares básicos em comum: o diálogo e a ação. Na concepção de Freire,

o diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim como o diálogo na perspectiva freireana segue procedimentos específicos, a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) segue perspectivas metodológicas próprias que têm o diálogo como base para a estruturação de um consenso entre sujeitos capazes de falar e de agir. Nesse processo, a linguagem é considerada a estrutura básica que possibilita uma comunicação intersubjetiva eficiente entre os sujeitos de uma ação comunicativa.

A partir dessa compreensão sucinta, vemos a complexidade inerente ao processo de transformação do fazer pedagógico, sendo necessário promover mudanças, em primeiro lugar, na nossa visão de mundo, estabelecendo uma compreensão do meio ambiente e da atuação do homem neste meio e, em segundo lugar, mudar a maneira de realizar o trabalho escolar, que de informativo passe a ser essencialmente formativo, contribuindo para a formação de pessoas capazes de "criar e ampliar espaços de participação nas "tomadas de decisões" de nossos problemas socioambientais" (PENTEADO, 2010, p. 61).

Portanto, em concordância com o autor, percebemos que a Educação Ambiental pode ser traduzida como um processo complexo e permanente que envolve ações políticas, sociais e pedagógicas, sendo necessário formar sujeitos que possam multiplicar o novo saber ambiental a partir de sua tematização discursiva, assim como buscar promover, conjuntamente, transformações sociais em seus territórios de vida.

### **Delimitação do problema e justificativa da pesquisa**

Os problemas ambientais demandam ações concretas nos espaços educativos. Para o desenvolvimento dessas ações, é necessário ir além do modelo pedagógico tradicional<sup>7</sup> que

---

7 Para José Carlos Libâneo (1992), tendências pedagógicas têm se firmado nas escolas pela prática dos professores utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos. Dessa forma, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas. Dentre as tendências liberais, temos a tendência tradicional, uma pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito

continua reproduzindo o saber dominante e lançar mão de uma pedagogia dialógica. A efetivação dessa transição exige o empenho de toda a comunidade educativa e a humildade para reconhecer a necessidade da mudança.

Nessa perspectiva, Penteado<sup>8</sup> nos dá respaldo ao afirmar que:

As questões ecológicas reclamam: de um lado, a necessidade de serem analisadas pelas ciências humanas que são as ciências capazes de nos aproximar da compreensão específica deste aspecto tão importante quanto desconsiderado na atualidade; de outro, a formação de uma consciência ambiental, trabalho a ser desenvolvido pela educação, através de professores portadores desta consciência e, portanto, portadores, de alguma medida, dos conhecimentos decorrentes de uma abordagem sociopolítica da questão (2010, p. 22).

Conforme citado, as questões ecológicas apontam novas necessidades, sendo necessário empreender ações efetivas e estratégias que ressignifiquem as práticas pedagógicas. Muitos educadores encontram-se alheios à complexidade do saber ambiental em virtude do modelo de educação recebida, pautada nos moldes colonialistas. Inconscientemente, reproduzem o saber elaborado pelas elites dominantes assim como os ideais propagados pelos veículos midiáticos. Como consequência, sujeitos alienados são incapazes de desenvolver uma tomada de consciência para a ação diante dos problemas ambientais. A respeito disso, Alves e Melo (2016) discutem como a alienação tenciona o processo de formação de uma consciência social ao afirmar que as ideologias e os processos de alienação surgem de uma razão manipuladora e utilitarista. Para os autores, “os limites da razão moderna existem ao passo que, os avanços científicos e tecnológicos, por exemplo, atuam na vida dos sujeitos de modo negativo e não só positivo” (*ibidem*, 2016, p. 104). Com base nessas considerações, é possível reconhecer o papel da educação em difundir saberes e promover o desenvolvimento do senso crítico das pessoas, impedindo que fiquem submergidas em ondas de informações que invadem todos os

---

menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

8 Heloísa Dupas Penteado é professora normalista, bacharel e licenciada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia da Educação, doutora em Didática pela USP e Pós-doutora em Formação de Professores pela PUC/RJ. A obra *Meio ambiente e Formação de professores* apresenta, de modo geral, a questão ambiental vista sob a ótica das Ciências sociais. Na primeira parte, aborda como são resolvidos os problemas decorrentes de uma má utilização dos recursos naturais; na segunda, a autora discute o crescente interesse pela lucratividade inerente à sociedade capitalista. No terceiro, aborda as dificuldades inerentes à abordagem acerca da temática do desenvolvimento sustentável e, na quarta parte, aponta orientações metodológicas acerca da importância da vivência participativa e formativa para o ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental.

espaços, sejam eles públicos ou privados, orientando-as para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. Diante disso, se faz necessário propiciar um curso de formação aos educadores que atuam em uma escola da rede de ensino público em Simão Dias- SE para que, em primeiro lugar, se situem acerca da complexidade das questões ambientais e, em segundo lugar, tenham potencial para atuar como formadores de sujeitos autônomos, a partir de estratégias teórico-metodológicas próprias.

Indo mais além, não se trata de apenas promover um curso e “transmitir” um novo saber aos sujeitos sociais. É necessário propiciar um curso com particularidades metodológicas que possibilite o diálogo e potencialize a ação de sujeitos capazes de falar e de agir em vistas do consenso<sup>9</sup>. Para atender a essa finalidade, buscamos estruturar metodologicamente esta pesquisa com base na contribuição de Habermas acerca da Teoria da Ação Comunicativa. Nas últimas décadas do século XX, este filósofo promoveu uma verdadeira virada paradigmática ao sugerir uma emancipação do sujeito humano, buscando aprofundar o sentido da razão, ou seja, uma razão processual e comunicativa, mediada pela linguagem e, nesse sentido, intersubjetiva, tematizando o mundo da vida. Ao procurar um paradigma filosófico alternativo, Habermas encontrou em sua própria teoria os pressupostos para uma nova racionalidade social e pedagógica.

A partir das discussões iniciais, pode-se empreender que uma nova forma de racionalidade<sup>10</sup> se faz necessária aos educadores que atuam no contexto da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, no município de Simão Dias- SE. Trata-se de uma escola localizada em um bairro periférico, detentor de inúmeros problemas socioambientais, a destacar a vulnerabilidade social, o descarte indevido de resíduos sólidos nos espaços públicos e a contaminação do rio Caiçá. O rio supracitado, pertencente à bacia hidrográfica do rio Piauí, recebe efluentes domésticos e industriais que causam a poluição de suas águas. Ao invés de ser valorizado como riqueza e por atender às necessidades humanas, existe como

---

<sup>9</sup> O conceito de *consenso*, na perspectiva habermasiana, conecta-se com a ideia de acordo racionalmente motivado, que confia na intuição quase paradoxal. Para garantir que o consenso atingido seja racionalmente justificado, os participantes no discurso devem possuir igualdade de oportunidades para realizar os atos de fala. A situação de fala deve ser estendida através do tempo, de forma a garantir aos sujeitos da comunicação um lugar no debate e que suas opiniões não sejam negadas por conta de condições históricas (HABERMAS, 2000).

<sup>10</sup> A racionalidade deve ser entendida, antes de qualquer coisa, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se "pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo" (Habermas, 2000, p. 437). Nessa obra, Habermas alerta que a razão, além de se orientar por interesses técnico-instrumentais, orienta-se por interesses práticos e interesses emancipadores.

contrapartida a negligência pelo poder público no que se refere à criação de políticas públicas para minimizar as problemáticas bem como a insuficiência de ações eficazes para a sensibilização da comunidade acerca da importância da conservação e preservação do rio. Portanto, a escola constitui o local privilegiado para estabelecer uma ponte entre a comunidade e o poder público, e os educadores, detentores desse novo saber ambiental, são as peças fundamentais para a promoção de processos de transformação socioambiental.

Nesse sentido, este estudo busca caracterizar os princípios teóricos e metodológicos que permeiam a construção de uma concepção de formação de professores e a constituição, manutenção e formação de um grupo de estudos e planejamento conjunto. As ideias aqui apresentadas estão fundamentadas na concepção de que a educação de professores tem maior potencial formativo quando respaldadas em uma perspectiva de análise das interações linguísticas e comunicativas.

## **Objetivos**

A necessária formação de um sujeito capaz de emancipar-se no contexto de interação entre os mundos vivido, cultural e sistêmico tem respaldo na racionalidade comunicativa, que se apresenta como uma nova moldura paradigmática fundamentada na linguagem, instrumento capaz de promover o entendimento mútuo entre os sujeitos em interação.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os dilemas e desafios da Educação Ambiental Crítica na perspectiva da ação comunicativa como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social. Frente a essa proposta foram traçados objetivos específicos, a saber:

- 1 Analisar as possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no processo de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas;
- 2 Realizar um percurso formativo nos moldes da Teoria da Ação Comunicativa com os educadores da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE;
- 3 Refletir acerca do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.

A educação deve ser concebida como um processo dialógico que possibilita ao homem a tomada de consciência da totalidade que o envolve como uma condição de auto-realização.

Esta totalidade corresponde a uma estrutura de relações com a natureza, com a sociedade, com a comunidade local e com a própria história. É na construção dessa estrutura de relações que o homem vai ora se construindo, ora destruindo e desvelando uma liberdade que se exterioriza a partir da interação, das intersubjetividades. Portanto, o homem só existe inserido numa realidade e o seu agir é sempre social.

Portanto, nosso trabalho pretende estabelecer relações entre a instituição escolar e a teoria da sociedade de Habermas compreendendo, por um lado, “a instituição escolar como um subsistema, colonizado pelo mundo sistêmico e, por outro, como uma instituição social, emanada do mundo da vida, utilizando como instrumento de análise o referencial teórico do agir comunicativo” (LONGHI, 2005, p. 5).

No tópico a seguir, correspondente ao primeiro capítulo, buscaremos contextualizar o advento de uma civilização industrial, as perspectivas teóricas acerca do projeto da modernidade, o fenômeno da alienação, com base nos postulados de Marx e as patologias da modernidade que, de acordo com Habermas, decorrem de processos de transformação. Posteriormente, discutiremos sobre os eventos nacionais e internacionais que se mobilizaram em torno das questões ambientais, em diferentes recortes espaço-temporais. Finalizaremos discutindo acerca das tendências conservadora, pragmática e crítica em Educação Ambiental, identificando características destas tendências nas múltiplas correntes em EA.

O segundo capítulo desta pesquisa, por sua vez, será introduzido a partir da concepção de conhecimento e a transição da racionalidade instrumental, chegando à racionalidade comunicativa. Parte da ideia de uma ciência reconstrutiva como base para a compreensão dos sistemas anônimos de regras que correspondem a uma condição necessária para a emancipação dos sujeitos. Ao adentrar na Teoria da Ação Comunicativa, discutirá as funções da linguagem, a partir do esquema de Bühler, as estruturas de entendimento inerentes ao mundo da vida, o conceito e a classificação dos atos de fala, congregando as contribuições de John Langshaw Austin à perspectiva habermasiana, assim como os tipos de ação e pretensões de validade. Apontaremos a Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) como um instrumental que dá suporte teórico-metodológico à pesquisa a partir de sua possibilidade de oferecer respostas possíveis a uma situação de mudança social. Finalizaremos o capítulo com as contribuições de Paulo Freire ao lançar mão dos conceitos de dialogicidade e educação emancipatória.

O percurso metodológico, a ser abordado no terceiro capítulo desta dissertação, faz uma delimitação da área de estudo, o método de abordagem, a natureza da pesquisa, os dados secundários utilizados na pesquisa, seu universo e amostra, assim como os procedimentos e

instrumentais utilizados. Neste último tópico, o detalhamento de cada objetivo será feito a partir da consecução das etapas bibliográfica e prática.

No quarto capítulo abordaremos as discussões em torno do conteúdo desta pesquisa, subdivididos em três eixos. O primeiro eixo tecerá abordagens sobre as concepções e práticas dos educadores em atividades relacionadas à EA na escola evidenciada, a partir da realização de questionários e entrevistas, submetendo as falas dos sujeitos às pretensões de validade elucidadas por Habermas, inseridas no contexto do mundo da vida. O segundo eixo detalhará os cinco momentos que integram o percurso formativo realizado com os docentes, analisando as falas a partir da consolidação de episódios de análise em quadros. O terceiro eixo abordará sobre a experiência na construção coletiva de um projeto interdisciplinar em EA.

Por fim, nas considerações finais constará uma síntese das discussões e construções decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao longo da história da humanidade, o ser humano relacionou-se com o meio ambiente e estabeleceu processos de dominação econômica que começaram a gerar uma preocupação a respeito da manutenção da vida no planeta. Esse cenário fez emergir a Educação Ambiental que, em suas múltiplas tendências e correntes, reflete a forma como estão postas as práticas pedagógicas nos sistemas socioeducativos. Esse capítulo discorrerá sobre a forma como o ser humano se relacionou com o meio ambiente desde a revolução industrial, refletindo sobre a incorporação da técnica na vertente dos processos de dominação social e apropriação da natureza; sobre a tessitura dos diálogos nacionais e internacionais que culminaram nas macrotendências político-pedagógicas de Educação Ambiental e sobre as correntes que direcionam os fazeres pedagógicos à luz de determinados enfoques e respectivas estratégias de intervenção pedagógica.

### 1.1 Descaminhos na relação entre o ser humano e o seu meio

A consolidação de uma civilização industrial representa o ponto de transição do feudalismo, entendido como um modo de organização social e política baseada nas relações servo-contratuais ao capitalismo<sup>11</sup>, sistema econômico e social baseado na propriedade privada e na acumulação de capital pela burguesia. Este sistema pressupõe também o desenvolvimento progressivo de certo individualismo e a aplicação de uma racionalidade à organização da vida social, consolidando um novo cenário a partir da ideia de “natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristalizado com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo” (GONÇALVES, 2008, p. 35).

---

11 Mészáros (2002, p. 1.029) apresenta algumas características essenciais das sociedades capitalistas. Segundo ele, capitalismo é aquela fase particular da produção de capital na qual: 1. a produção para a troca (e assim a mediação e dominação do valor-de-uso pelo valor-de-troca) é dominante; 2. a força de trabalho em si, tanto quanto qualquer outra coisa é tratada como mercadoria; 3. a motivação do lucro é a força reguladora fundamental da produção; 4. o mecanismo vital de extração da mais-valia, a separação radical entre meios de produção e produtores assume uma forma inerentemente econômica; 5. a mais valia economicamente extraída é apropriada privadamente pelos membros da classe capitalista; e 6. de acordo com seus imperativos econômicos de crescimento e expansão, a produção do capital tende à integração global, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica”.



Nessa perspectiva, o advento do capitalismo industrial<sup>12</sup> inaugurou uma era em que o homem se distanciou e objetivou a natureza, buscando tornar homogêneos os costumes, hábitos e comportamentos construídos no meio técnico-científico-informacional<sup>13</sup>. Nesse contexto, informação e cultura passaram a fazer parte dos produtos de consumo que, ao perder suas qualidades de unicidade e de reprodutibilidade, seduzem os indivíduos por meio de diversas promessas de felicidade. Os filósofos da Escola de Frankfurt, escola de teoria social e filosofia que surgiu na década de 1930 na Alemanha, se debruçaram sobre essas questões argumentando que o ser humano chegou a um estado de impasse diante da técnica-apresentada de início como libertadora- passando a se mostrar artífice de uma ordem tecnocrática opressora. Desde então, a técnica aplicada ao trabalho tem provocado a alienação do trabalhador e o esgotamento dos recursos naturais, tornando os indivíduos alheios aos seus mundos de vida nesse processo de racionalização da produção humana (HABERMAS, 1968).

A partir dessa reflexão inicial percebemos a necessidade de contextualizar perspectivas teóricas acerca do projeto da modernidade. Começamos nossa investigação entendendo que a modernidade faz parte da história da humanidade e, dessa forma, seria composta por variações, ambiguidades e descontinuidades. Berman (1996) propõe que o período moderno pode ser dividido em três fases principais: a *primeira fase* com início no século XVI até o fim do século XVIII ainda que represente um estágio inicial de modernidade que ainda não se reconhece modernidade, já representa características próprias de uma experiência de vida moderna. A *segunda fase*, por sua vez, teve início no período que coincide à ocorrência da Revolução Francesa, quando pela primeira vez um grande contingente de

---

12 Fala-se em Capitalismo Industrial tendo em vista que a fase crucial de ascensão do capitalismo é representada usualmente pela chamada “Revolução Industrial”, quando uma série de inovações técnicas que submetiam a potência mecânica- primeiro, a energia hidráulica, depois o vapor- à produção, transformou o processo de produção, transferindo-o da casa ou da oficina artesanal para a fábrica. (...) A Revolução Industrial estabelece, nesse sentido, as principais fases do desenvolvimento capitalista (CATANI, 1981, p. 41-42).

13 Meio técnico-científico-informacional: O terceiro período começa praticamente após a Segunda Guerra Mundial, e sua afirmação, incluindo os países do terceiro mundo, vai realmente dar-se nos anos 70. É a fase a que R. Richa (1968) chamou de período técnico-científico, e que se distingue dos anteriores pelo fato da profunda interação da ciência e da técnica. [...] Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado, graças exatamente à ciência e à técnica torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que as mudanças que ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica (SANTOS, 2009, p. 235).

pessoas partilha um sentimento em comum: De viver essa experiência revolucionária. No entanto, de acordo com o autor esse sujeito ainda estava dividido entre a experiência com um mundo não-moderno e a modernidade que lhe é apresentada. A *terceira fase* teria surgido no século XX com a expansão desse processo que teria abarcado o mundo virtualmente. A respeito disso, Freitag complementa que:

A "modernidade" refere-se às formações societárias do "nosso tempo", dos "tempos modernos". O início da "modernidade" está marcado por três eventos históricos ocorridos na Europa e cujos efeitos se propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo ("die Aufklärung") e a Revolução Francesa. Em outras palavras, a "modernidade" se situa no tempo. Ela abrange, historicamente, as transformações societárias ocorridas nos séculos 18, 19 e 20, no "Ocidente". Neste sentido, ela também se situa no espaço: seu berço indubitavelmente é a Europa. Seus efeitos propagam-se posteriormente pelo hemisfério norte, especialmente pelos países do Atlântico Norte (1993, p. 140).

No entanto, do início da modernidade para a alta modernidade, uma nova realidade se descortina. De acordo com Castells, a configuração mundial passa a ser vista como um novo mundo que

está tomando forma neste fim de milênio. Originou-se mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente (1999, p. 412).

A partir dessa nova configuração percebemos a crise inerente ao projeto da modernidade, na medida em que vivemos o fim do modelo civilizatório. Para Rouanet, essa crise civilizatória é tanto capital quanto social:

Como a civilização que tínhamos perdeu sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo, literalmente, num vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie. Pois o bárbaro, sem nenhum juízo de valor, no sentido mais neutro e mais rigoroso, é aquele que vive fora da civilização. Diante disso, há três reações possíveis. Podemos deixar em paz os bárbaros, sem infernizar-lhes a existência com valores civilizados. Podemos partir para um modelo civilizatório antimoderno, que represente em tudo a antítese do projeto de modernidade. E podemos repensar a modernidade, em busca de uma alternativa neomoderna (1993, p. 11- 12).

Em face desse vazio deixado a partir da crise da civilização moderna, caracterizada pela falta de um modelo ideal a ser seguido, alguns teóricos apontam possibilidades e explicações possíveis. Destacamos Habermas que aponta a Teoria da Modernidade como um conjunto de transformações que ocorreram em um passado recente de formação societária, a partir de quatro tipos de processos: diferenciação, racionalização, autonomização e dissociação. A diferenciação é entendida como um conjunto, indiferenciado, da realidade social que pode ser superada a partir de uma visão que permita incluir diferentes perspectivas. A autonomização, por sua vez, significa o desligamento de um subsistema ou esfera do conjunto societário, permitindo o seu funcionamento ancorado em princípios independentes. Já a racionalidade comunicativa, de acordo com Habermas, permite o entendimento coletivo para uma transformação societária. E, finalmente, a dissociação busca desconectar a produção material de bens e a dominação dos verdadeiros processos sociais que ocorrem na vida cotidiana através de uma ação comunicativa (HABERMAS, 2000).

Tendo um conhecimento dos processos básicos responsáveis pelo surgimento do projeto da modernidade, poderemos compreender as patologias da modernidade. De acordo com Habermas, essas patologias decorrem de dois processos de transformação: a *dissociação* e a *racionalização*. O primeiro faz com que o homem moderno submeta a própria vida às leis do mercado, como se fossem algo estranho o qual esse sujeito está alheio e não tem o que fazer. As crises são aceitas como catástrofes da natureza que fogem do seu controle e instaura-se uma apatia que possibilita a uma minoria deter o controle da economia e do Estado, dentro de um processo antidemocrático (HABERMAS, 1987).

A respeito dessa patologia, devemos entender o conceito de alienação e a forma como surgiu. Dessa forma, Marx (2004) distingue inicialmente as formas como as sociedades cuja produção ainda não é dominada pelo capital daquelas cuja produção o é, apontando para o fato de que enquanto nas primeiras predomina a relação do homem com a natureza, na segunda prevalece a separação do homem em relação às condições inorgânicas e objetivas de realização da atividade produtiva. A esse processo, dá-se o nome de *sistema de metabolismo social do capital*<sup>14</sup>. Portanto, esse sistema explica que num primeiro momento o homem

---

14 Mészáros entende que “As unidades básicas das formas antigas de controle sociometabólico eram caracterizadas por um grau elevado de autossuficiência no relacionamento entre a produção material e seu controle. Isto se aplica não apenas às comunidades tribais e primitivas, mas também à economia doméstica das antigas sociedades escravagistas e ao sistema feudal da Idade Média. Quando esta autossuficiência se quebra e progressivamente dá lugar a conexões metabólicas mais amplas, já estamos testemunhando o vitorioso avanço do

encontrava-se em sociedades organicamente vinculadas à natureza, e a terra apresentava-se como uma parte de seu próprio corpo. Em um segundo momento, o homem passa a participar dessa relação com a natureza não como sujeito isolado, mas como membro de uma comunidade. Para Marx, a alienação é um fenômeno de caráter estritamente histórico ligado a uma maneira específica de os homens se relacionarem entre si. Ao distanciar-se de suas próprias atividades, o sujeito aliena-se de sua própria natureza humana. Nesse sentido, uma consequência da alienação do homem em relação à sua vida é a alienação do homem em relação ao homem e, contrapondo-se a si mesmo, acaba entrando em oposição com os outros homens (*Ibidem*, 1996). Horkheimer (1976) corrobora com Marx ao afirmar que “a doença da razão está no fato de que ela nasceu da necessidade humana de dominar a natureza [...] e que a história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do homem pelo homem” (*ibidem*, 1976, p. 116). A partir desse diálogo estabelecido entre Marx e Horkheimer percebemos a existência de um entendimento na medida em que os autores apontam a subordinação do homem pelo próprio homem como causa primeira para a subordinação da natureza ao controle do ser humano.

Nessa perspectiva, Reese-Schäfer (2012, p. 46) corrobora com os autores supracitados ao afirmar que é possível atribuir às patologias da modernidade, sem exceção, a "invasão da racionalidade econômica e burocrática em esferas do mundo da vida, às quais essas formas de racionalidade não são adequadas e, por isso, levam a perdas de liberdade e de sentido". Baseado nisso, é possível reconhecer que a racionalidade humana tem potencial para fazer surgir inúmeros problemas, dentre os quais estão as questões de ordem ambiental e a existência de sujeitos alheios a essas questões em detrimento de um sistema econômico hegemônico. Adentramos, nessa perspectiva, na segunda patologia da modernidade caracterizada pelo fortalecimento do sistema em detrimento do “mundo vivido”, impondo a este sua própria lógica.

Por assim dizer, Habermas (1968) aponta que, paralelamente a uma dominação crescente e eficaz da natureza, a emergência do método científico proporcionou a dominação cada vez mais eficiente do homem sobre os homens, por meio da dominação sobre a natureza. A dominação é, portanto, vista como tecnologia que proporcionou uma legitimação ao poder político, assumindo todas as esferas da cultura. A respeito disso, o filósofo alemão acrescenta que:

---

modo de controle do capital, trazendo consigo, no devido tempo, também a difusão universal da alienação e da reificação” (2002, p. 101).

Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida. Com efeito, esta falta de liberdade não surge nem irracional nem como política, mas antes como sujeição ao aparelho técnico que amplia a comodidade da vida e intensifica a produtividade do trabalho (HABERMAS, 1968, p. 49).

O autor quis reforçar que a ciência, em consequência do seu método e dos seus conceitos, pode ser utilizada como tecnologia para a dominação e, nesse sentido, fomentar um universo no qual “a dominação da natureza se vinculou com a dominação dos homens- vínculo que tende a afetar fatalmente este universo enquanto todo” (1968, p. 50). Destarte, a natureza, quando dominada pela ciência, desponta, por um lado, na melhora e na manutenção da vida dos indivíduos e ao mesmo tempo os submete aos “senhores do aparelho” (HABERMAS, 1968).

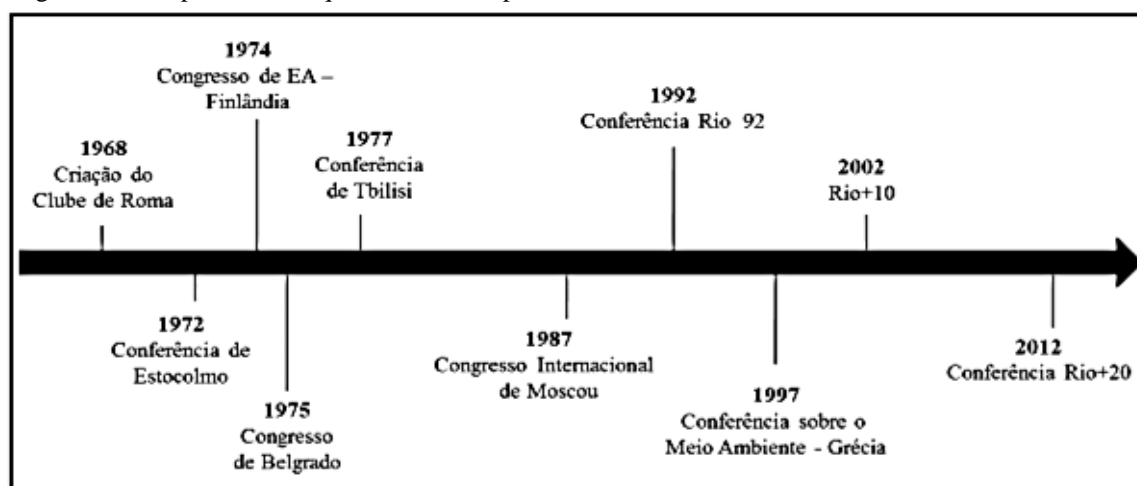
Esse aparelho distingue-se das formas sociais mais primitivas pela existência de um poder central, pela divisão da sociedade em classes socioeconômicas e pelo fato de ter em vigor algum tipo de “mundividência central”, tendo como fim uma legitimação da dominação. Fala-se, por conseguinte, do capitalismo, que para o autor é na história mundial o primeiro modo de produção que impulsionou um crescimento autorregulado caracterizado por suscitar o industrialismo e a valorização do capital em termos de economia privada. Indubitavelmente, os interesses sociais continuam determinando o progresso técnico, haja vista o interesse pela manutenção do sistema. A valorização da ciência e da técnica, associada ao crescimento econômico, são variáveis que fazem suscitar uma perspectiva na qual “a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico-científico” (1968, p. 73). Essa perspectiva fortalece o sistema hegemônico e intensifica os conflitos inerentes às relações homem-natureza e homem-homem.

Diante das considerações acima, é possível refletir sobre os possíveis resultados das novas relações sociais impostas pelo modelo econômico vigente, o capitalismo, no qual tanto o homem quanto a natureza encontram-se objetificados. Emerge a necessidade de um novo paradigma no qual o ser humano esteja preparado para assumir a posição de agente e promover mudanças numa ação coletiva e dialética. Para isso, é importante, primeiramente, compreender os primeiros diálogos sobre as questões ambientais, traduzidos em conferências que reuniram inúmeros países para discutir perspectivas das questões ambientais. Esse será o mote central das discussões a seguir.

## 1.2 Diálogos sobre a Educação Ambiental

Segundo Loureiro (2012), o meio ambiente deve ser tomado como um bem, orientador da instauração de políticas públicas capazes de mover militantes em prol de práticas pedagógicas e sociais em torno das questões ambientais, e deve ser visto como objeto de interesse coletivo, resultado de um processo de construção histórica recente. A figura abaixo sintetiza os principais eventos a nível nacional e internacional que abordaram a problemática ambiental, tendo em vista a afirmação da EA decorrer desses eventos que tematizam essas questões.

Figura 1: Principais eventos que abordaram a problemática ambiental



Fonte: Layrargues, 2003; Reigota, 2004; Lima, 2005; Loureiro, 2009. Elaboração: Teffolo, 2016.

A ordem social do século XVIII testemunhou o domínio humano sobre o meio ambiente, materializado na supremacia burguesa e nos progressos técnicos que possibilitaram a emergência da Primeira Revolução Industrial, tendo como consequência a ampliação da degradação ambiental. Nessa medida, as raízes modernas do interesse e valorização da natureza foram amplamente discutidas no século XIX, na medida em que se evidenciou a percepção da deterioração do meio ambiente e da vida nas cidades, conforme mostrado na figura acima (LOUREIRO, 2012).

Em um cenário do pós-guerra, mais precisamente no período coincidente às décadas de 50 e 60, ocorreu um ‘despertar’ da população global tendo em vista a ocorrência de sucessivas catástrofes ambientais. Nessa perspectiva, grupos minoritários e movimentos de trabalhadores, mulheres, minorias raciais e, também, intelectuais começaram a se mobilizar indicando os limites ecológicos e sociais do capitalismo industrial. O tópico a seguir

discorrerá sobre os movimentos que se mobilizaram em torno da questão ambiental, em diferentes recortes espaço-temporais.

### 1.3 Panorama histórico da Educação Ambiental

Em 1962, a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, apontava narrativas relacionadas às desgraças ambientais ocorridas por diversas partes do mundo advindas do “desenvolvimento” econômico adotado, alertando a comunidade internacional acerca das consequências desse modelo. Entre as questões estavam a poluição generalizada do ar, a destruição das florestas, o envenenamento dos solos, a contaminação dos recursos hídricos, as mazelas sociais e um conjunto de tantas outras questões inerentes ao quadro de devastação indiscriminada no percurso existencial da espécie humana. Desde então, a problemática ambiental passou a fazer parte das inquietações políticas em âmbito internacional dando um novo impulso ao movimento ambiental, culminando nos eventos descritos a seguir (DIAS, 2004).

Dentre tantos encontros, foi proposta nos anos 70 a realização de uma Conferência Mundial que versasse sobre o Meio Ambiente Humano. Esta, ocorrida em Estocolmo em 1972, reuniu representantes de 113 países, envolvendo diferentes segmentos sociais, como políticos, autoridades e especialistas, representantes de nações e organizações não governamentais para discutir as questões ambientais. Constituiu-se no marco histórico para a busca de soluções para os problemas ambientais e apontou a necessidade de promover mudanças profundas no modelo de desenvolvimento, nos comportamentos e hábitos da sociedade humana e isso só poderia ser atingido por meio da educação (DIAS, 2004). Dentre seus objetivos estava a implementação de um programa internacional de educação para o meio ambiente, com abordagem interdisciplinar em espaços formais, abrangendo todos os níveis de ensino, assim como nos espaços não formais. Seus objetivos subsidiaram a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental, tendo como perspectiva disseminar informações e promover a formação e criação de materiais educativos para traçar estratégias de proteção do meio ambiente e seus recursos (*Ibidem*).

Apesar de a conferência chamar a atenção do mundo para os problemas ambientais, gerou também controvérsias, haja vista seu tema central ser *meio ambiente e desenvolvimento*. Nesse sentido, havia uma visão conservacionista da natureza que de acordo com Resende (2000) é uma linha de pensamento da relação sociedade-natureza que propõe o uso racional

dos recursos naturais, visando beneficiar a maioria da população. Essa visão sugere o uso ordenado dos recursos se contrapondo ao desenvolvimento e ao crescimento a qualquer custo, objetivado pelas nações. A respeito disso, Dias afirma que:

Os representantes dos países em desenvolvimento acusaram os países industrializados de quererem limitar seus programas de desenvolvimento, usando as políticas ambientais de controle de poluição como um meio de inibir a sua capacidade de competição no mercado internacional. A delegação brasileira chegou a afirmar que o Brasil não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do seu Produto Interno Bruto (2004, p. 79).

Surgia nesse cenário uma contradição entre a necessidade de promover mudanças nos padrões de comportamento da sociedade sobre os ecossistemas, por um lado, e, por outro lado, acirrava-se a luta de interesses entre as economias dos países industrializados e os países em desenvolvimento, num jogo de interesses. Isso aconteceu tendo em vista a disseminação da noção de ecologismo, atrelando a Educação Ambiental (EA) à “fauna, à flora, à apologia do “verde pelo verde”, sem que as nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises” (DIAS, 2004, p. 81). Em meio a essas contradições acerca do conceito de EA, os diálogos foram aprofundados e o documento final da conferência dispôs de princípios revelando uma visão mais antropocêntrica de meio ambiente humano, incorporando a dimensão humana nas questões ambientais. Essa abrangência ampliou-se para os cenários de educação escolar e extraescolar sob um enfoque generalista.

Outro movimento acerca da questão ambiental foi o Seminário Internacional de Educação Ambiental (SIEA), ocorrido em Belgrado em 1975, tendo como produto final o documento conhecido como Carta de Belgrado, sendo o primeiro documento a constar integralmente a Educação Ambiental. Nele, estava incluída uma análise acerca da situação das vulnerabilidades socioeconômicas que deveriam ser vistas de forma contextualizada e medidas que dessem suporte a um crescimento econômico que não gerasse prejuízos à vida humana. Buscava, portanto, articular as dimensões ecológicas e antropológicas, assumindo o compromisso de melhorar a qualidade de vida no ambiente e combater a crise ambiental. Apesar de encarar as questões ambientais a um nível local e regional, buscava sensibilizar os indivíduos a participar e intervir em seus espaços incorporando a questão da responsabilidade ambiental a partir das responsabilidades individuais para dar respostas a um novo estilo de vida. Por outro lado, a Carta de Belgrado reconheceu a inadequação do sistema educacional tendo em vista sua natureza fragmentária, distante da realidade, que impede uma visão holística e, conseqüentemente, a capacidade dos indivíduos de compreender o ambiente de forma global e interdependente (DIAS, 2004).



Outro marco para institucionalização da EA, a nível internacional, foi a Conferência de Tbilisi, realizada na Geórgia em 1977. As discussões mobilizadas suscitaram a elaboração de um documento que passou a servir de referência para todos os indivíduos que se preocupam com a educação ambiental, estabelecendo objetivos, princípios, finalidades e estratégias para a consolidação da EA. De acordo com esse documento técnico, o objetivo fundamental da EA é:

lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente na prevenção e solução dos problemas ambientais, e na gestão da questão da qualidade do meio ambiente (UNESCO, 1997).

Sob esse enfoque, a questão ambiental é visualizada numa perspectiva coletiva e integrada à necessidade de prevenir e buscar soluções para as problemáticas ambientais, além de considerar a interdependência das dimensões política, econômica e ecológica, no qual decisões de uma localidade podem gerar consequências a nível internacional. Deve, pois, estimular o desenvolvimento da noção de responsabilidade e solidariedade entre as nações para a construção de uma nova ordem que garanta a conservação dos recursos, à luz de um enfoque interdisciplinar. A conferência trouxe, também, uma nova visão de meio ambiente entendido em sentido mais amplo como uma totalidade na qual estão inseridos elementos naturais e humanos.

Nesse sentido, Dias (2004) enfatiza que os objetivos dos programas e projetos em EA devem estar sintonizados com as realidades sociais, econômicas, ecológicas e culturais de determinada localidade. Acrescenta que uma dificuldade comum aos projetos de EA é buscar envolver as pessoas e elas não participarem efetivamente, tendo em vista geralmente limitar-se a trabalhar na perspectiva da informação ao invés da sensibilização. A educação, enquanto prática contínua, precisa romper com o modelo de ensino bancário, mecanicista, compartimentalizado, no qual são formados espectadores das questões sociais, e transformar-se numa prática libertadora, estimulando atitudes ativas tanto por parte do educador quanto do educando, transformando bases teóricas em ações que possibilitem a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável (FREIRE, 2003).

Tomando por base a perspectiva freireana, é possível visualizar que um sistema rígido, sem espaço para o diálogo, pautado na verticalidade e na descontextualização representa um modelo de reprodução dos interesses das classes dominantes, ávidos de manter o sistema

hegemônico dominante. Conflui-se a isso o comodismo presente no espaço educativo. A respeito disso, Dias afirma que:

As pessoas não se envolvem com a temática ambiental sentadas em suas cadeiras, fechadas em um “caixote de tijolo e cimento”, regadas a quadro de giz ou a parafernália audiovisual. Elas precisam sentir o cheiro, o sabor, as cores, a temperatura, a umidade, os sons, os movimentos do metabolismo do seu lugar, da sua escola, do seu bairro, da sua cidade... Isso não se faz sentado em carteiras! Como diz Nana Minin— uma grande contribuidora para a EA no Brasil: “Precisamos sair da posição de *sentantes* e passarmos para *pensantes*. Ao que acrescentamos: precisamos ser *atuantes* (2004, p. 124).

Diante das considerações feitas, a EA deve possibilitar uma ação sustentada na identificação de problemas ambientais concretos da comunidade, apontando para um novo estilo de vida. Para isso, devem ser estabelecidos novos valores políticos e econômicos, sob a égide da ética da responsabilidade<sup>15</sup> e do respeito à vida, valorizando os mecanismos de participação comunitária.

Apesar das inúmeras recomendações advindas da Conferência de Tbilisi, na perspectiva de reorientar as práticas educativas em EA a nível internacional, os problemas ambientais continuaram se agravando o que conduziu a UNESCO a organizar, em 1987, um congresso cujo objetivo era revisar as políticas de EA e dimensionar um plano de ação para os anos 90.

O Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental (CIEFA) levou trezentos especialistas de cem países a se reunirem em Moscou objetivando discutir as dificuldades e progressos alcançados na perspectiva da EA e a definição de necessidades e prioridades em relação à sua consecução. Com base na análise da situação ambiental global, foi identificado que a crise só havia aumentado concomitante às desigualdades socioeconômicas entre as ações que adotaram o novo modelo de desenvolvimento econômico. A síntese do congresso apontou a educação e a formação como meios capazes de integrar e promover uma mudança social e cultural, mediante a concepção de objetivos e de métodos capazes de tornar os indivíduos “mais conscientes, responsáveis e preparados para lidar com

---

15 Hans Jonas entende a responsabilidade como fundamento da ética que ele busca inaugurar. Estabelece “Um imperativo, adaptado ao novo tipo do agir humano e que se endereça ao novo tipo de sujeitos do agir, se enunciaria mais ou menos assim: Age de tal modo que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na Terra” (2006, p. 40). Em sua obra, contextualiza o princípio responsabilidade partindo da constatação da transformação a partir da técnica moderna (tecnologia), do agir humano atingindo não só o ser humano, como as outras formas de vida nessa e nas futuras gerações. Nessa medida, Jonas aponta a necessidade de uma nova reflexão ética que fosse capaz de se estender à natureza.

os desafios de preservação da qualidade do meio ambiente e da vida, no contexto do desenvolvimento sustentado”. Tem permanecido a emblemática reprodução do termo “desenvolvimento sustentável”. Dias (2004, p. 120) considerando-o como aquele tipo de desenvolvimento que “atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades”, conforme apontado no relatório de Brundtland. Convém elucidar que o relatório sugeria que o desenvolvimento sustentável devia ser reconhecido com o objetivo de orientar a ação política e econômica internacional. O autor complementa afirmando ser a rota mais viável para sair da situação de exclusão socioeconômica e de degradação ambiental (MIKHAILOVA, 2004).

É importante confrontar esse conceito à luz das discussões de Vizeu, Meneghetti e Seifert, os quais indicam que os princípios de sustentação social e política do capitalismo tardio são irreconciliáveis com os problemas ecológicos e sociais contemporâneos. Nessa conjuntura, os pressupostos do desenvolvimento sustentável “não rompem com a ideologia do crescimento organizacional, pelo contrário, em seu reconhecido pilar econômico-financeiro da lucratividade, presume a possibilidade da contínua e indefinida acumulação dos lucros” (2012, p. 579). Nesses termos, ao anunciar a necessidade de preservar a natureza, não legitima a necessária limitação do consumo e expansão econômica das nações, tornando-se a lógica do desenvolvimento sustentável uma impossibilidade. Impossível no sentido de não reconhecer os princípios de desigualdade concernentes à organização capitalista e não reconhecer a divisão e hierarquização do trabalho. Desse modo, o conceito encontra-se desvinculado inclusive das condições históricas que o originou, tornando-o uma ideologia dominante que mascara as contradições da relação dialética destruição/sustentabilidade, ou seja, a sustentabilidade torna-se cada vez mais importante, porém, a dominação econômica sobre a natureza se intensifica de modo acelerado (*ibidem*).

A respeito disso, Leff reforça que o discurso do desenvolvimento sustentável reduz o conceito de ambiente para a construção de uma nova racionalidade ambiental. Nesse sentido, os potenciais da natureza são reduzidos à sua "valorização no mercado como capital natural [...] as potencialidades do homem e sua capacidade inventiva são reconvertidos em formas funcionais de capital humano. Tudo pode ser reduzido a um valor de mercado" (2008, p. 25). Nessa perspectiva, o desenvolvimento sustentável além de subvalorizar a complexidade dos fenômenos naturais, assimila as identidades humanas a uma lógica que converte a natureza em fonte de apropriação de riqueza. Algumas literaturas passaram a optar pelo uso do termo sustentabilidade como condição para a construção de uma nova racionalidade produtiva a partir da reapropriação da natureza, integrando nesse novo paradigma natureza e cultura.

Nesse movimento alternativo, os recursos ambientais se transformaram em meios capazes de reconstruir o processo econômico a partir de um projeto social baseado na “produtividade da natureza, nas autonomias culturais e na democracia participativa” (*Ibidem*, p. 31). Ora, trata-se de uma substituição vocabular que mascara as condições de apropriação e exploração da natureza pelo indivíduo em face de um modelo de racionalidade econômica que legitima os interesses do sistema hegemônico vigente.

Ante as lacunas deixadas pelos congressos e conferências ambientais, foram realizados os encontros brasileiros de EA até que ocorreu, em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92. Nesta, foi reforçada a necessidade do enfoque interdisciplinar para a EA assim como corroborou com as recomendações da Conferência de Tbilisi e com a necessidade de tratar a questão do analfabetismo ambiental, visto como o tipo mais pernicioso de analfabetismo por conduzir à perda contínua da qualidade de vida no planeta (DIAS, 2004).

Depois disso, inúmeros outros eventos marcaram a trajetória da EA a nível nacional e internacional, visando institucionalizar a prática educativa em todos os níveis e modalidades do ensino. Nessa perspectiva, entende-se que ao agir sobre o sujeito, a Educação Ambiental, formal e não formal, passa a buscar um processo de transformação social. Os problemas ambientais são globais e necessitam da compreensão aprofundada para a formação de uma consciência ecológica na qual a escola tenha ênfase neste processo:

A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos de que a sociedade já dispõe são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber (PENTEADO, 2010, p.22).

Penteado aponta a escola como o local privilegiado para promoção de transformações sociais. Diante das necessidades impostas pelo modelo socioeconômico vigente, é fundamental compreender as principais diferenças entre as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, respaldadas nas perspectivas teóricas de Layrargues e Lima (2014), Santos e Toschi (2015) e Loureiro e Torres (2014), descritas a seguir.

## 1.4 Por uma Educação Ambiental Crítica

A Educação Ambiental emergiu no contexto de uma crise ambiental generalizada e se estruturou a partir da necessidade humana de adotar uma visão de mundo associada a uma prática social capaz de minimizar os impactos sociais. No entanto, paulatinamente foi sendo construída uma visão de que a EA compreende um universo pedagógico multidimensional que envolve as relações entre indivíduo, sociedade, natureza e educação. Assim sendo, a Política Nacional de Educação Ambiental entende por EA:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Dentre as tendências em EA existentes, a macrotendência conservadora tem como característica principal conceber a educação como uma prática permeada pela necessidade de promover a sensibilização humana para com a natureza, orientada pela conscientização ‘ecológica’. Essa tendência foi incorporada em um contexto no qual os problemas ambientais eram percebidos como uma consequência natural decorrente de um projeto de modernização, podendo ser corrigidos, seja mediante a disseminação de informações e educação sobre o meio ambiente, ou por meio do uso das tecnologias. Nessa via, esse discurso se tornou funcional para as instituições econômicas e políticas dominantes, trabalhando as questões ambientais sob um enfoque natural e técnico, que não problematizava a ordem social estabelecida (LIMA, 2011). Os projetos educativos pautados nessa visão se assentam na concepção de que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada pessoa, podendo tecer uma crítica a esse reducionismo que direciona a realização de ações individuais e pontuais. Nessa linha, considera que a educação seria capaz de resolver todos os problemas sociais a partir de um conjunto de códigos morais que ditam ao sujeito o que é certo e o que é errado de forma vertical, transmissora e comportamentalista (GUIMARÃES, 2013). Nessa perspectiva, a tendência privilegia a teoria sobre a prática, o indivíduo sobre a sociedade e o tecnicismo sobre a ação política. Por ser caracteristicamente comportamentalista e considerando o cenário político, econômico e social estabelecido historicamente, é uma proposta viável que não reflete mudanças nesses sistemas. Apesar de não ser mais dominante, é uma tendência fortemente consolidada (SANTOS E TOSCHI, 2015; LAYLARGUES E LIMA, 2011).

Seguindo algumas características da tendência conservadora, a EA pragmática busca uma solução para a crise socioambiental ainda presa a uma dimensão ideológica que responsabiliza os indivíduos a cuidar do meio ambiente, permeada pelas responsabilidades individuais na conservação da natureza e na lógica de “cada um fazer a sua parte” como contribuição para o enfrentamento da crise ambiental. Outra característica que merece ser destacada é que a EA pragmática é entendida, também, como ambientalismo de resultados à medida que, de forma ingênua, acredita nas possibilidades do mercado de resolver a crise a partir da conscientização dos consumidores em desenvolver hábitos de consumo em favor da preservação do meio ambiente, descaracterizando nesse processo o papel do Estado. Esse e outros modelos têm sido falhos por não favorecer a construção de um ideal reflexivo contra-hegemônico (SANTOS E TOSCHI, 2015). Diante dessas discussões, Layrargues aponta a EA pragmática como uma derivação evolutiva da tendência conservadora, porém adaptada ao contexto socioeconômico e tecnológico da sociedade. Estas têm em comum a omissão diante dos processos de desigualdade e injustiça social, sendo caracterizadas por serem comportamentalistas e individualistas (LAYRARGUES, 2012).

A tendência pragmática consiste em mais uma macrotendência limitada na medida em que não estabelece uma relação direta entre os problemas ambientais e suas causas, adotando metodologias inviáveis no sentido de não promover uma reflexão que permita uma compreensão contextualizada das causas e das consequências dos problemas ambientais. Culmina, portanto, em uma visão superficial e despolitizada das relações sociais em suas inter-relações com o meio ambiente, assim como por buscar ações reais orientadas a resultados dentro dos moldes do desenvolvimento sustentável, que apesar de demonstrar uma preocupação com o realismo político, com o “economicamente viável” e com a conservação ambiental, não ultrapassa a perspectiva da “atividade-fim”, tão evidente nos espaços educativos (LAYRARGUES E LIMA, 2014).

Por sua vez, a institucionalização da Educação Ambiental Crítica (EAC) no Brasil foi permeada por um contexto histórico específico e complexo, marcado pelo processo de redemocratização após a ditadura militar, o surgimento de movimentos sociais em defesa das questões ambientais, a emergência de uma consciência socioambiental e as discussões dos saberes disciplinares que cederam espaço para a interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, essa macrotendência reúne características das correntes da Educação Ambiental popular, transformadora e emancipatória ao buscar compreender os processos de dominação da natureza face à de acumulação de capital, com vistas a um enfrentamento político dos problemas ambientais (GUIMARÃES, 2018; LAYRARGUES E LIMA, 2014).

Nessa medida, uma tendência crítica de Educação concebe que a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo. Nessa dimensão, docentes e discentes são atores sociais que protagonizam os processos de transformação social e, nesse processo, se transformam dentro de uma relação dialógica pautada na práxis educativa. Para sua efetivação, é salutar refletir acerca dos processos de apropriação da natureza sob o jugo das relações de dominação e exploração, social, compreendendo as relações de poder que perpassam as relações sociais. A respeito disso, Loureiro e Torres afirmam que:

é inescapável a compreensão de que as mudanças estruturantes têm melhores condições de ocorrer por meio da ação política, da luta social, da participação e controle social democrático na esfera pública, dadas as limitações naturais das soluções de âmbito meramente comportamental na esfera privada da vida doméstica ou profissional (2014, p. 9)

Os autores reforçam a complexidade da EA crítica, dadas suas abordagens apontarem para uma compreensão sistêmica das questões ambientais. Um dos desafios que compete à área escolar é o da busca por abordagens teórico-metodológicas dentro de uma perspectiva interdisciplinar, crítica e problematizadora; a contextualização e a transversalidade; os processos educacionais participativos; a articulação entre processos locais e globais; a elaboração e disseminação de produtos didático-pedagógicos e a avaliação crítica, de forma contínua e permanente. O enfoque crítico está ancorado na Teoria Crítica do Conhecimento<sup>16</sup>, ao buscar construir uma visão que integre ciência e filosofia para a formação de um sujeito crítico a partir da não neutralidade dos processos instituídos (LAYRARGUES E LIMA, 2014; LOUREIRO E TORRES, 2014).

Sob esse enfoque, a obra *Educação e Emancipação* aponta como necessidade inerente à escola a de “libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se produz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar

---

16 A Teoria Crítica realiza uma incorporação do pensamento de filósofos 'tradicionais', colocando-os em tensão com o mundo presente". Nesse período, Horkheimer - que assumira a direção da Escola oficialmente em 1930 - "imaginava reorganizar a reflexão filosófica da época, partindo de um patamar abstrato para um nível mais concreto [...]", o que significava a elaboração de uma teoria que incluísse "as contribuições empíricas e históricas da sociologia e da moderna historiografia". Dessa forma, na obra *Filosofia e Teoria Crítica*, Horkheimer (1983, p. 155) explica que: "A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em toda as ciências especializadas, organiza a experiência da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma considerados exteriores. [...] A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder".

para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto” (ADORNO, 1995, p. 117). A escola é sem sombra de dúvidas um campo privilegiado para a problematização de questões socioambientais, sendo importante desenvolver uma consciência acerca desse papel.

Loureiro e Torres (2014) tomam Paulo Freire como referência para a EAC a partir da obra *Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire*, identificando a necessidade de lançar mão do desafio de analisar os processos de humanização envolvidos em ações educacionais libertadoras, nas quais a história e a linguagem se complementam por meio de códigos. A perspectiva dialógica ocorre mediante o uso de “palavras geradoras” que sintetizam situações existenciais presentes nas contradições sociais e manifestas nas situações vividas pela população, compreendendo como processo dialógico e pedagógico de codificação-decodificação. Nesse percurso, deve ser estabelecida uma prática educativa crítico-transformadora que, para sua consolidação:

Primeiro, que é preciso investigar situações significativas para os alunos e que estão envolvidas nas contradições sociais, ou seja, uma pesquisa do universo temático no qual está imerso o educando-educador, o que Freire denomina de investigação temática. Segundo, que o planejamento educativo precisa, ao partir dessas situações, criar instrumentos didático-pedagógicos que permitam: 1. Estabelecer as codificações que representam as situações e farão a mediação do diálogo; 2. Obter e aprofundar a compreensão dos alunos sobre as situações; 3. Planejar a decodificação das situações, de modo que propicie, sistematicamente, um distanciamento crítico da codificação- distanciamento que é uma necessidade para qualquer prática cultural (2014, p. 87-88).

Nessa perspectiva, Freire (2002) elucida a importância de promover uma ponte entre os saberes do educando, o contexto de contradições onde os atores sociais estão envolvidos e a necessidade de criar, coletiva e horizontalmente, instrumentos didático-pedagógicos que favoreçam o diálogo e o envolvimento nas práticas pedagógicas, problematizando as questões socioambientais. Para isso, propõe novas compreensões para os alunos na constituição da própria cultura, assim como os educadores devem aprofundar suas análises para a efetivação de uma prática educativa emancipatória. A respeito disso, Loureiro e Torres dialogando com Freire apontam que:

A meta é que compreensões inéditas para os alunos passem a constituir a sua cultura, em processo de transformação. Obviamente, algo semelhante precisa ser planejado em processos nos quais professores são formados, tanto nos cursos de formação inicial, como nos que precisam ser implementados na formação continuada em serviço. Trata-se de propiciar um distanciamento crítico do professor de situações significativas oriundas da sua atividade docente e que envolvem contradições, para



que compreensões inéditas para ele possam ser incorporadas e orientem sua prática educacional (2014, p. 88).

Nessa via, os autores reforçam a necessidade de um processo de formação permanente nas escolas para uma EA crítica. Nesse modelo, educador e educando devem tomar um distanciamento das suas crenças em favor de um processo de emancipação para tomada de decisão diante das problemáticas apresentadas nas situações cotidianas.

De acordo com Freire (2002), a educação escolar se efetiva considerando os processos de investigação temática contínua (por meio da qual busca compreender as situações significativas em que vivem os alunos e suas comunidades para fornecer subsídios à formação dos educadores), a investigação de temas que originam a abordagem de conceitos científicos (rompendo a lógica da programação dos conteúdos ao lançar mão da proposta dos temas geradores e da necessidade de implementar esse desafio no planejamento da formação continuada de educadores), a problematização do conhecimento dos alunos, a emergência de um trabalho coletivo na escola, a alteração organizacional e funcional na escola (tendo em vista o apoio de órgãos governamentais e parcerias com instituições, sobretudo, para a promoção de formação permanente), assim como a formação continuada como parte do trabalho do professor (considerando que esse processo deve ser articulado à organização e funcionamento da escola). A respeito disso, Loureiro e Torres acrescentam que é necessário “que se criem condições para que a formação continuada e a atuação docente, fora e dentro da sala de aula, constituam momentos integrados do trabalho educativo na escola” (2014, p.95).

Portanto, uma EA crítica, baseada nos pressupostos freireanos, implica um projeto coletivo envolvendo todos os educadores e educandos e a vigência de um processo de formação permanente para refletir acerca das práticas pedagógicas e a necessidade de ressignificá-las ante um projeto social que necessita de sujeitos críticos, refletivos e atuantes em seus contextos de vivência.

### **1.5 Correntes em Educação Ambiental**

Com base nas tendências em EA, foram desenvolvidas correntes que se referem a maneiras de praticar a EA, sendo que, apesar de se tratar de correntes específicas, elas compartilham características comuns. Dessa maneira, discorreremos, objetiva e didaticamente, no quadro síntese abaixo, sobre as quinze correntes de EA abordadas por Sauvé (1997), apresentando suas principais características, vantagens e desvantagens:

Quadro 1: Correntes em Educação Ambiental.

<b>CORRENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS</b>	<b>VANTAGENS</b>	<b>DESVANTAGENS</b>
<b>NATURALISTA</b>	Centrada na relação com a natureza.	Diversos enfoques: cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual, artístico; Sensibilização	Aprendizagem por imersão e imitação nos grupos sociais; Educação apenas para o meio natural
<b>CONSERVACIONISTA/ RECURSISTA</b>	Conservação dos recursos (quantidade e qualidade); Faz referência ao eco- consumo.	Enfatiza habilidades de Gestão Ambiental e Ecocivismo; Imperativos de ação envolvendo comportamentos individuais e projetos coletivos.	Natureza como recurso; Relacionada estritamente aos programas de EA centrados nos três Rs.
<b>RESOLUTIVA</b>	Modelo pedagógico centrado no desenvolvimento sequencial de habilidades para a resolução de problemas.	Modificação de comportamentos/ projetos coletivos; EA centrada no estudo de problemáticas ambientais.	Meio ambiente visto como conjunto de problemas; Imediatista.
<b>SISTÊMICA</b>	Enfoque das realidades de natureza cognitiva para a tomada de decisões.	Permite relacionar diferentes componentes de um sistema ambiental (proposta de modelo de trabalho interdisciplinar).	Transmissão de conhecimentos técnico-científicos.
<b>CIENTÍFICA</b>	Modelo pedagógico centrado na sequência: exploração do meio, observação de fenômenos e criação de hipóteses, verificação de hipóteses, concepção de projeto.	Busca resolver problema ou melhorar uma situação.	Aborda com mais rigor as problemáticas ambientais (relações de causa e efeito); Enfoque cognitivo (EA= aula de ciência).
<b>HUMANISTA</b>	Dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente;	Valoriza conhecimentos, comunicação dos resultados e avaliação.	Enfoque cognitivo e sensorial. Busca compreender um aspecto ou realidade específica.
<b>MORAL/ ÉTICA</b>	Busca confrontar situações morais (dilemas morais) que levem o aluno a fazer suas próprias escolhas.	Desenvolvimento de valores ambientais- “competência ética”.	Disciplinatória e conservadora.
<b>HOLÍSTICA</b>	O processo de investigação consiste no desejo de preservar seu ser essencial permitindo-lhes revelar-se com sua própria linguagem.	Considera a complexidade do “ser-no-mundo”	Mais contemplativa, menos ação. Enfoque analítico e racional das realidades ambientais.
<b>BIORREGIONALISTA</b>	EA centrada no desenvolvimento de uma relação com o meio local ou regional.	“Sentimento de pertença”- enfoque participativo e comunicativo; Reconhecimento do meio e identificação das problemáticas.	Movimento socioecológico que se interessa pela dimensão econômica do meio ambiente; características naturais se sobrepõem às políticas.
<b>PRÁXICA</b>	A práxis consiste em integrar reflexão e ação.	Possibilita reflexão e ação. Participativa. Resolução de problemas comunitários.	_____
<b>CRÍTICA SOCIAL</b>	Busca analisar as dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades.	Postura crítica+política para transformação das realidades; Confronta a si mesma e as correntes dominantes; Contextualiza os temas e estabelece um diálogo de saberes.	_____
<b>FEMINISTA</b>	Adota a análise e a denúncia das relações de poder nos grupos sociais, enfatizando as relações de poder que homens exercem sobre as mulheres.	Projetos ambientais= reconstrução da relação com o mundo. Valoriza os enfoques intuitivo, afetivo, simbólico ou artístico das realidades.	_____
<b>ETNOGRÁFICA</b>	Enfatiza o caráter cultural da relação com o meio ambiente.	Privilegia uma relação com a natureza baseada na pertença e não no controle; Desenvolve a empatia.	_____
<b>ECOEDUCAÇÃO</b>	A ecoformação se articula em torno de três movimentos: socialização, personalização e ecologização.	Estabelece laços com o meio ambiente.	_____
<b>DA SUSTENTABILIDADE</b>	Fundamentada na necessidade de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje assegurando as necessidades do amanhã.	Busca transformar os modos de produção e de consumo das sociedades.	Educação para a sustentabilidade; Não enfatiza as disparidades econômicas.

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Com base nas características acima descritas é possível identificar que cada corrente apresenta suas potencialidades e/ou limitações. Além disso, observam-se convergências entre as correntes pertencentes a uma linha mais tradicional, assim como semelhanças entre as correntes mais recentes. A partir da análise das principais características, é possível perceber que cada uma apresenta uma visão de meio ambiente que aponta objetivos próprios para a EA definindo, nessa medida, possíveis estratégias para a resolução ou minimização dos problemas socioambientais num nível mais contextual ou local.

Dentro da proposta dessa dissertação, é possível perceber uma forte influência da corrente crítica social, na perspectiva de buscar uma transformação a partir da emancipação do sujeito social, sob um enfoque predominantemente prático, reflexivo e dialógico apontando estratégias específicas de atuação.

## A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Este capítulo promoverá uma discussão acerca das racionalidades instrumental e comunicativa perpassando pelo reconhecimento do método reconstrutivo, identificado como uma tendência que busca unificar diversas vertentes, a partir da noção de reconstrução, considerado o mote “central para a autocompreensão metodológica da Teoria Crítica” (STRYDOM, 2011, p. 135). Por fim, o capítulo lançará mão de uma guinada pragmática para compreender os sentidos das ações, dos atos de fala e das interações mediadas pela linguagem no contexto do mundo da vida em consonância aos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa.

### 2.1 Da razão objetiva a uma racionalidade comunicativa

O conhecimento é considerado científico quando tem um caráter objetivante e susceptível de mensuração e verificação para a sua validade, independente das preferências pessoais, sendo isento de influências subjetivas (PEREIRA E ARAUJO, 2009). Essa concepção foi herdada do positivismo, cujo principal representante, Augusto Comte, acreditava no poder do conhecimento científico como o mais bem elaborado, produzido pelo intelecto humano. No método positivista, o conhecimento passaria por dois estágios, o teleológico e o metafísico, donde iria superar as subjetividades chegando a um estágio “superior” por meio do qual as atenções se concentrariam nas relações de causa e efeito. De acordo com Comte,

no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do Universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude (1973, p. 10).

Na via positivista, o progresso humano era consequência do conhecimento científico. Para o alcance desse progresso, se estabeleceria uma dicotomia entre um sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, suscitando em um método que privilegia o objeto que não interage com o sujeito (GAMBOA, 2012). A ideia central é de que as coisas estão para os sujeitos apenas como objetos que são representados pelas ideias do sujeito do conhecimento, ou seja, como diria Habermas (2000), é uma razão centrada no sujeito. A exaltação disso foi o

positivismo, uma crença pueril em um modelo de cientificismo. Mas, se a exaltação de certos aspectos do pensamento moderno pode ser tão criticada, por que Habermas dirá que a modernidade é um projeto inacabado?

É o prelúdio da obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*, de autoria de Habermas, quando se faz uma revisão desse projeto, das saídas e permanências necessárias. A Teoria da Modernidade, de acordo com o filósofo alemão, busca explicar a origem da sociedade moderna, identificar as suas patologias e buscar soluções para a sua correção. Nesse sentido, essa teoria anseia a reconstrução dos processos de formação, os princípios de organização e as crises pelas quais passam as formações societárias no decorrer do tempo (HABERMAS, 1973; FREITAG, 1993).

Edmund Husserl via a necessidade de estabelecer um novo olhar acerca das relações entre o sujeito e o objeto para além do método dedutivo utilizado, principalmente, pelas ciências naturais. Ele considerava que a ciência objetivista toma o chamado mundo objetivo como sendo “o universo de todo o existente, sem considerar que a subjetividade criadora da ciência não pode ter seu lugar legítimo em nenhuma ciência objetiva” (HUSSERL, 2002, p. 60). Nessa perspectiva, o filósofo elaborou uma teoria que buscou compreender a essência dos fenômenos segundo as percepções dos indivíduos fazendo nascer a fenomenologia (CHAUÍ, 2006; HUSSERL, 2000).

No campo sociológico, a racionalidade objetiva tem a representação de Max Weber e as contribuições da sua obra intitulada “A ética protestante e o Espírito do capitalismo”. Nessa primazia, Weber tem uma preocupação com a racionalidade que se constituiu entre os séculos XVI e XVIII baseada na institucionalização da ação racional. O pensamento weberiano aponta para uma concepção de civilização ocidental que gerencia os fenômenos culturais, onde a racionalidade da vida está baseada no trabalho intenso que priva o homem do “pecado do prazer”, determinando novas relações econômicas próprias do sistema capitalista (HABERMAS, 1990). A partir do século XX, o conhecimento científico passou a ser confrontado pela chamada Filosofia da Ciência. Popper, por exemplo, contestou a suposição presente no método indutivo, ao passo que Feyerabend ressaltou a importância da experimentação de métodos não convencionais avanços e novas descobertas. O próprio Habermas, de certo, negou a objetividade da ciência ao propor a intersubjetividade como instrumento necessário à reconstrução do método científico (POPPER, 2007; FEYERABEND, 2011; HABERMAS, 2002).

Até então, apesar das ciências naturais buscarem explicar as relações de causa e efeito nos fenômenos da natureza, estavam limitadas em relação à investigação da própria

natureza enquanto método investigativo, necessitando transcender. Dessa forma, as experiências da consciência seriam postas em evidência a partir do momento em que Husserl cria o termo “mundo da vida” para se referir a uma estrutura de entendimento que extrapolasse a ideia de mundo físico associado à razão instrumental. A respeito disso, Habermas afirma que Husserl apresenta um conceito de mundo da vida que parte da crítica à razão, ou seja:

partindo de um ponto subjacente à realidade que as ciências naturais assumem como sendo a única, afasta-se do já existente contexto das práticas de vida pré-refletidas e da experiência do mundo como a fundação destituída de significado. A este nível, o mundo da vida representa o conceito oposto daquelas idealizações que constituem em primeiro lugar o objeto das ciências naturais. Em oposição às idealizações da medição, causalidade imputada e matematização, bem como à tendência para a utilização de mais tecnologias operativas no seio das mesmas, Husserl procura recuperar o mundo da vida como o reino imediatamente presente dos feitos originários. Da perspectiva deste mundo da vida, critica as idealizações ignorantes da sua própria existência – do objetivismo científico natural. (2002, p.129).

Vemos que Habermas se inspirou no conceito de mundo de vida desenvolvido, primariamente, por Husserl, para se referir à estrutura onde ocorre o diálogo e o entendimento entre os entes envolvidos no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, a razão objetiva dá lugar aos processos intersubjetivos inseridos em um paradigma interpretativo cujas bases se orientam pela busca da compreensão do mundo percebido e vivido, assim como mediante o entendimento da natureza fundamental do mundo social, calcada na ação dos participantes e não na de meros observadores imparciais (ANDRADE E TANAKA, 2001).

## **2.2 Da reflexão à reconstrução: um método reconstrutivo?**

Na obra *O discurso filosófico da modernidade*, Habermas (2000) compreende que desde Bacon e Descartes até Kant, há uma questão central de como o homem pode conhecer e por meio de quais faculdades. O objeto era considerado uma representação do sujeito, não havendo espaços para interações sujeito-objeto fora da análise “imparcial” da objetividade tecnicista do pensar moldado, por isso mesmo, automatizante da vida em geral. Claro que isso é uma consequência, e não necessariamente um objetivo. Não se tinha consciência desse poder da racionalidade instrumental e, talvez, não se sabia distinguir muito bem os dois tipos de racionalidade. Em geral, o progresso era consequência do avanço da razão e a modernidade trazia isso como proposta, mas apenas o lado da razão instrumental venceu. Mas o esclarecimento, o avanço das luzes, da razão crítica e emancipatória não avançaram, mesmo

sendo projetos óbvios da modernidade. A fenomenologia de Husserl, a filosofia da linguagem, o pragmatismo, ou seja, a filosofia contemporânea, vão trazendo críticas metodológicas sobre os procedimentos e as finalidades do pensar moderno. Os autores da Escola de Frankfurt, em orientação geral, se inseriram na crítica da cultura e da análise da razão emancipatória frente à coisificação de tudo, a partir da investigação pautada em temas marxistas como produção, alienação e reificação (HABERMAS, 2000).

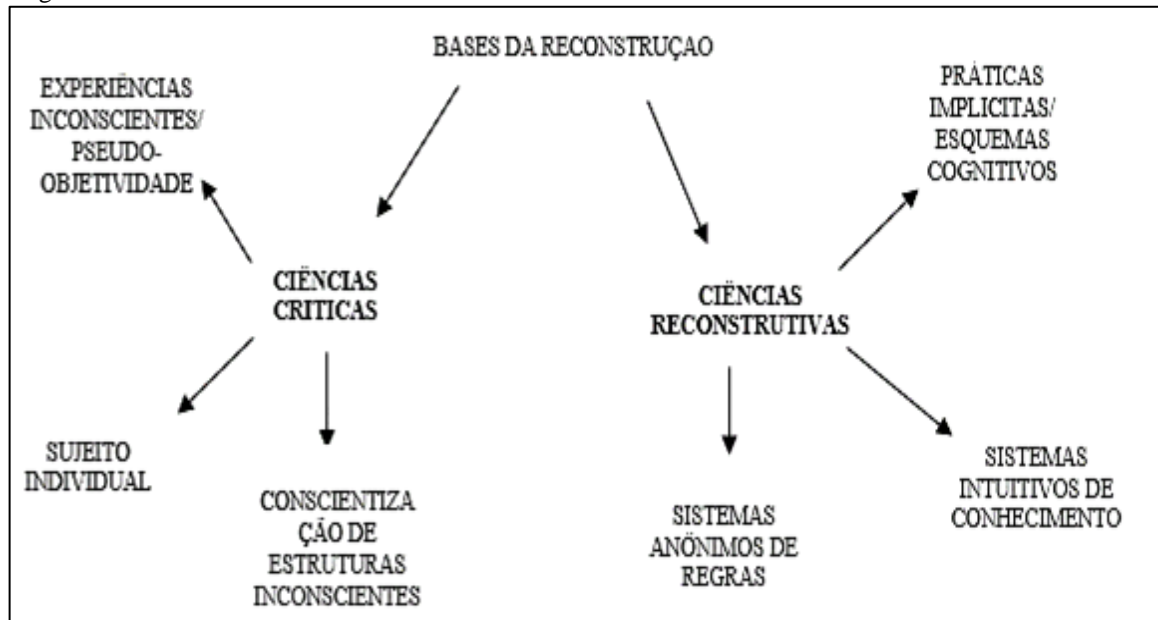
Habermas, sobretudo, tenta discutir com todas essas tradições críticas a partir das relações entre mundo da vida, perda de valores, práticas intersubjetivas e ação comunicativa, buscando ampliar a possibilidade de reconstrução da racionalidade deslocando-a, para além da crítica negativa, às situações intersubjetivas e às percepções em geral do mundo da vida. Assim, a nova racionalidade se estabelece entre os homens e o mundo da vida, e não mais entre o simples par: sujeito/objeto, ou na crítica dessa orientação em geral. Porém, enquanto proposta, enquanto construção e não simplesmente negação, é preciso trabalhar com as condições de possibilidade e os princípios gerais de finalidade da ação comunicativa: sujeitos falantes, condições de desempenhar ações comunicativas e finalidades das ações comunicativas (HABERMAS, 1989).

Uma fase importante na trajetória de Habermas foi o momento em que elaborou duas concepções acerca do termo reflexão: de um lado, advogou sobre as possibilidades gerais de um sujeito que conhece, age e fala e, de outro, sobre a existência de limites inconscientes que limitam um sujeito ou uma coletividade em seu processo de formação. Nessa perspectiva teórica, identifica-se no primeiro tipo de reflexão uma caracterização transcendental do conhecimento e das ações morais cujo objetivo é refletir sobre condições subjetivas necessárias, baseando-se em determinados conhecimentos. Nessa linha segue, por exemplo, a fenomenologia e o materialismo histórico. Por outro lado, um segundo tipo de reflexão busca reconstruir os sistemas cognitivos, mediante as contribuições de sujeitos empíricos atuantes (HABERMAS, 1987; PEDERSEN, 2008).

À medida que Habermas começa a diferenciar, paulatinamente, reflexão e reconstrução, passa a diferenciar as chamadas ciências críticas das ciências reconstitutivas. De acordo com Habermas (1987), as ciências críticas buscam alcançar o caráter reflexivo de um sujeito que não se compreende bem em razão de suas ilusões, percepções e ações que ainda precisam ser descobertos para que se liberte. No entanto, as chamadas ciências reconstitutivas adotam sistemas linguísticos de regras que são postas nas atividades cotidianas, possibilitando discussões racionais (HABERMAS, 1987).

Nesse sentido, é possível inferir que as ciências críticas continuam presas a algumas prerrogativas cartesianas na medida em que, apesar de refletir acerca das ilusões que chegam aos sentidos e sobre a necessidade de libertação do sujeito, continuam buscando um conhecimento “verdadeiro” para dar embasamento a esse processo, refutando outras formas de conhecimento. Por outro lado, as ciências reconstitutivas avançam quando estabelecem regras e sistemas próprios, a exemplo dos sistemas linguísticos, como uma condição necessária para a emancipação dos sujeitos, mediante discussões racionais. Com base nos pressupostos de Voirol (2012), é possível diferenciar as características das ciências reconstitutivas em comparação com as ciências críticas a partir do esquema abaixo:

Figura 2: Ciências críticas e ciências reconstitutivas



Elaboração: Voirol, 2012.

Diante disso, Habermas defende a reconstrução como um método com características próprias, assinalando as competências linguísticas e cognitivas como uma pré-condição para ações racionais embasadas em um conjunto implícito de regras. Em outras palavras:

Um sujeito que age (usuário da linguagem) pode ser capaz de desenvolver argumentos coerentes num discurso sem conhecer as regras que ele necessariamente segue quando realiza esses atos: ele sabe "como" realizar ações sem conhecer as pré-condições que possibilitam essas ações. As estruturas profundas devem ser descobertas para que se possam expor essas pré-condições relacionadas a um conhecimento do qual os sujeitos agentes não estão reflexivamente cientes (VOIROL, 2012, p. 91-92).



Nessa via, é salutar lançar mão de procedimentos de reconstrução que não podem ser vistos como as abordagens objetivantes do positivismo que caracteriza as ciências técnicas, tampouco fazer uso dos discursos ilusórios de sujeitos passivos, mas adotar os pontos de vista internos de sujeitos atuantes, capazes de falar e de agir segundo competências práticas. Esse processo de reconstrução deve ser concebido como “um sistema de competências universalmente válidas, tidas como condição fundamental das práticas humanas” (VOIROL, 2012, p. 92-93).

Dentro do seu campo de procedimentos, o método reconstrutivo rejeita a objetivação técnica da ciência, estabelecendo uma nova relação entre ciência e filosofia ao valorizar o ponto de vista do participante, os sistemas de regras e a consolidação, dentro de um mesmo quadro teórico, dos métodos descritivos, interpretativos e explicativos de uma dada realidade. Trata-se, portanto, de uma perspectiva teórico-metodológica que busca romper a disciplinaridade e a objetividade científica e, de acordo com Habermas (1996), essa racionalidade prática só pode ser alcançada a partir de um vínculo entre comunicação linguística e entendimento mútuo.

O projeto de Habermas é uma possibilidade teórico-metodológica eficiente diante da problemática do estudo na perspectiva de defender práticas emancipatórias calcadas numa formação que considera as condições sociais, econômicas, ideológicas e políticas. Para isso, é imprescindível realizar um diagnóstico da situação das práticas de ensino e aprendizagem no cenário pesquisado, subsidiado pelo método reconstrutivo, na medida em que um diagnóstico possibilita investigar as tendências atuais nos termos da possível consolidação de potenciais emancipatórios baseados em práticas eficazes. Nessa perspectiva, Habermas propôs como via de ação a Teoria da Ação Comunicativa.

### **2.3 Entre o falar e o agir: A Teoria da Ação Comunicativa**

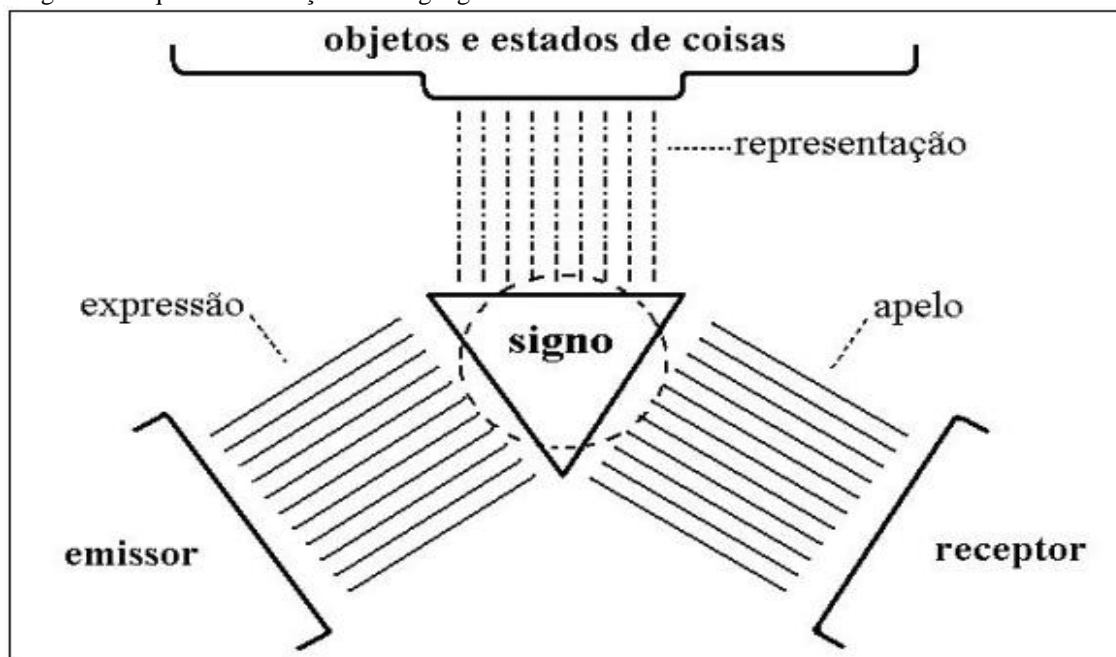
No início do século XX houve uma reviravolta na atenção de alguns filósofos que passaram a ter mais atenção aos aspectos da linguagem e da comunicação humana. Essa mudança conhecida como “guinada linguística” da filosofia, cujo principal nome associado é Ludwig Wittgenstein<sup>17</sup>, consistiu na mudança necessária para que ocorresse um deslocamento

---

<sup>17</sup> Ludwig Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco que contribuiu com colocações inovadoras para a filosofia moderna, nos campos da lógica, da filosofia da linguagem e da mente. Nasceu em Viena, na Áustria, no dia 26 de abril de 1889. Em 1908 entrou na Universidade de Manchester, com o objetivo de estudar engenharia aeronáutica. Logo desistiu, e por influência de Gottlob Frege, matemático e filósofo alemão e um dos criadores

do foco no paradigma da consciência para o paradigma da linguagem, pois somente pela mediação de signos ordenados racionalmente seria possível estabelecer um acesso a qualquer ideia ou conceito. A respeito disso, Habermas desenvolveu um esquema das funções da linguagem (FIGURA 4), conhecido como modelo de Bühler<sup>18</sup> (HABERMAS, 2002) para debater esse aspecto que considera a linguagem um canal de acesso entre comunicantes.

Figura 3: Esquema das funções da linguagem de Bühler



Fonte: Habermas, 2002, p. 149.

De acordo com o modelo, os fatores pessoais e culturais estão sempre presentes na interpretação de qualquer signo ou enunciado, em qualquer idioma. Habermas acrescenta

---

da lógica moderna, inscreve-se no curso do filósofo britânico, Bertrand Russell, no Trinity College, em Cambridge. “O conceito de *paradigma* foi introduzido no contexto da dificuldade em exprimir o dado imediato e simples da percepção, mas teve repercussões também no campo dos enunciados éticos e estéticos. Para solucionar a dificuldade, foi preciso incorporar o dado simples fenomenológico à linguagem, evitando, assim, tanto a produção de enunciados hipotéticos quanto todo tipo de experiência pré-simbólica e extralinguística. No início dos anos 30, Wittgenstein já possuía duas ideias fundamentais para sua futura reflexão gramatical: primeira, a importância das comparações analógicas e contextuais entre as diversas aplicações das palavras, tendo por finalidade o esclarecimento de ligações de sentido excluídas do universo do *Tractatus* (era a escada necessária que garantia o consenso lógico a respeito das condições do conhecimento), e, segunda, o conceito de paradigma como elo entre a linguagem e o domínio de conteúdos extralinguísticos em geral. A concepção que serve como pano de fundo unificador das duas ideias é a de “*práxis da linguagem*”, como processo de produção do sentido” (MORENO, 2001, p. 243).

18 Destacamos algumas características do modelo da linguagem de Bühler: a função dos signos é fazer a mediação entre as representações, ou seja, os estados de coisas no mundo e as expressões, que são as ideias provenientes de qualquer outra pessoa. No entanto, o significado deste signo para o receptor depende do apelo produzido no receptor que, por sua vez, depende das características internas do receptor, sejam elas sentimentos, história de vida e, portanto, o significado do signo estará predisposto a fatores ditos subjetivos.

“aprender a dominar uma língua ou aprender a forma como as expressões de uma determinada língua deveriam ser compreendidas exige habituação a uma forma de vida. Esta última regula antecipadamente a utilização de palavras e frases numa rede de finalidades e ações possíveis” (HABERMAS, 2002, p. 156).

Um eixo de referência na teoria habermasiana é a dimensão do mundo da vida que se refere a um recorte do mundo no qual vivemos e experienciamos determinada situação social. Essa ideia está ligada às possibilidades de vivenciar situações dentro de um contexto social que possibilitem modificações à medida que novos acontecimentos tenham influência no mundo da vida, sendo, portanto, um contexto dinâmico. Nesse processo, as interações entre atores sociais devem determinar os limites entre a natureza exterior, a sociedade e a natureza interior de cada um, estabelecendo novas interações pautadas no sistema de referência dos três mundos. De acordo com Habermas, essas três dimensões são: a *cultura*— considerada reserva de saber onde os participantes buscam interpretações, a *sociedade*— onde legitimamente os participantes da comunicação regulam o pertencimento aos grupos sociais e a *personalidade*— caracterizada como um leque de competências que viabilizam a fala e a ação do sujeito, possibilitando sua participação nos processos de entendimento e afirmação identitária. A partir das interações entre esses elementos é que se operam o entendimento, a socialização e a coordenação da ação a partir das relações intersubjetivas com a cultura numa via de mão dupla, por meio da linguagem (HABERMAS, 2002; PALERMO, 2013).

Nessa perspectiva, chegamos a uma questão central: para manter uma relação intersubjetiva é necessário um processo comunicativo que seja efetivado mediante o uso de signos linguísticos apropriados para que ocorra o entendimento mútuo entre os sujeitos do processo comunicativo. Essas interações se consolidam a partir do momento em que são reconhecidos pontos de consenso ou dissenso entre os agentes comunicantes chegando ao entendimento a partir da concordância entre estes. O elemento chave dessa teoria é a argumentação inerente às interações comunicativas assim como a compreensão das ações como atividades não linguísticas orientadas para um fim, por meio das quais um ator emprega meios adequados para intervir no mundo. Por sua vez, a atividade orientada para um fim pode ser entendida como uma “intervenção causal no mundo objetivo, efetiva e dirigida para um fim” (HABERMAS, 1990, p. 67).

Percebemos nos atos de fala<sup>19</sup> a possibilidade de orientação para o entendimento mútuo. No entanto, essa concordância pode não acontecer de imediato. Antes que exista uma concordância entre os agentes comunicantes, as ações comunicativas são consideradas apenas “pretensões de validade”, ou seja, atos passíveis de apreciação dos comunicantes quanto ao seu conteúdo. Nessa via, a argumentação é um elemento chave na teoria habermasiana (AZEVEDO; WIELEWSKI, 2016). Assim, na elaboração dos atos da fala, Habermas teve as contribuições de John Langshaw Austin<sup>20</sup>, classificando-os como locucionários, ilocucionários e perlocucionários, conforme descritos a seguir:

- Os atos locucionários correspondem a uma inter-relação entre o sentido dos enunciados e os fatos. Consiste nos atos de fala que contemplam sons, estrutura e significação.
- Os atos ilocucionários dizem respeito a ações de fala constativas, expressivas e regulativas. O discurso possui a força de uma ação tendo em vista que o falante consegue fazer com que a própria fala seja entendida como uma saudação, uma ordem ou uma explicação. Por reconhecer as pretensões de validade desses atos, os ouvintes podem questionar quanto à veracidade ou falsidade, a fim de executar uma ação. Na obra “Verdade e Justificação: Ensaio filosófico”, Habermas (1999) acrescenta que a meta ilocucionária envolve primeiramente a compreensão do ato de fala pelo ouvinte e, se possível, o ato de fala será aceito.

---

<sup>19</sup> Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no *mundo objetivo*. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no *mundo social* das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no *mundo subjetivo* a que tem um acesso privilegiado (HABERMAS, 1989, p. 167).

<sup>20</sup> John Langshaw Austin nasceu em 26 de março de 1911 em Lancaster, e morreu em fevereiro de 1960. Revolucionou não só a filosofia analítica, como questionou postulados fundamentais da linguística enquanto ciência autônoma, proporcionando uma gigantesca discussão em torno da filosofia da linguagem. Deste modo, questionou fortemente o caminho e a supremacia do positivismo lógico (ou logicismo) nos estudos da linguagem. O caminho aberto por Austin é o fortalecimento do estudo da linguagem ordinária. Austin apresentou uma nova abordagem da linguagem, chamada de “visão performativa”. Nessa visão não há uma preocupação em delimitar as fronteiras entre a filosofia e a linguística, fato que produz toda a tensão da força do novo, do desconstrutor/construtor. A separação sujeito-objeto que é característica fundamental de uma ciência (da linguagem) de base descritiva e formal foi combatida por Austin. Podemos dizer que, na visão performativa, há inevitavelmente uma fusão do sujeito e do seu objeto, a fala; por isso, as dificuldades de uma análise empírica em torno do performativo; além disso, conceber o performativo como um objeto de análise linguística independente de uma concepção de sujeito está fadado, neste caso, ao fracasso. Ao longo de sua obra, Austin procurou mostrar a relação da *fala* com seu *uso* por um *sujeito*. A fusão sujeito e objeto na análise da linguagem, e consequentemente da linguagem ordinária, pode ser verificada também a partir da análise que Austin fez sobre a sensação e sobre a percepção humana (OTTONI, 2002, p. 117- 143).

- Os atos perlocucionários são performativos. O *medium linguístico*<sup>21</sup> dos atos ilocucionários, inevitavelmente, possuem efeitos perlocucionários haja vista pertencer ao mundo objetivo e promover interações sociais. Consistem em utilizar os enunciados para atingir determinados efeitos, seja para a compreensão ou para a ação. Esses atos são mais restritivos por enfatizar a intenção do falante em obter apenas respostas esperadas, de certo modo desconsiderando a liberdade de expressão acerca do assunto.

Nos processos de interação mediados pela linguagem, dois tipos de ação encontram-se interligadas, definidas como agir estratégico e agir comunicativo. Para Habermas:

Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também como fonte de integração social. No primeiro caso trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo (1990, p.71).

As discussões de Habermas nos levam a entender que o processo comunicativo carrega consigo intencionalidades. Quando as informações são transmitidas por um sujeito que monopoliza falas dirigidas a fins, temos um tipo de agir estratégico. Entretanto, quando os sujeitos da fala interagem intersubjetivamente buscando um entendimento coletivo, temos uma ação comunicativa. Nesse sentido, alguns conceitos comuns ao discurso filosófico foram elaborados de forma gradativa por Habermas, a saber:

- Agir teleológico- Está orientado de acordo com uma finalidade e visa à realização de um objetivo. Encontra-se no campo do agir estratégico. Um exemplo dessa ação seria criar um anúncio com a intenção de aumentar a venda de um determinado produto.
- Agir normativo- Se refere a grupos que orientam sua ação em valores comuns, dentre eles a obediência à norma. Um exemplo de ação normativa é não descartar rejeitos no chão em função da multa que será aplicada se cometer tal ação e não necessariamente por haver uma consciência ambiental.

---

21 “A existência do medium linguístico é o protótipo do mundo conhecido, a idealidade da natureza: a “forma” da cognição é imediatamente, pela linguagem, a exterioridade de que fala. A linguagem é, portanto, o meio ou produto da contraposição interior/exterior. “A consciência existe primeiro como memória e seu produto, a linguagem” (HEGEL, 1986, p. 195). Enquanto nexos unitários do medium linguístico, a memória forma, por sua vez, o arcabouço linguístico em que toda a experiência cognitiva” (LIMA, 2011, p. 77).

- Agir dramático- Está relacionado à autorrepresentação diante de um público. Um exemplo dessa ação seria demonstrar ter interesse e conhecer um assunto para conhecer outrem.
- Agir comunicativo- refere-se ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. Um exemplo dessa ação seria combinar a realização de uma atividade, de forma que todos os envolvidos dessem sugestões para a escolha. O sujeito que tivesse o argumento melhor elaborado convenceria, coletivamente, aos demais membros do grupo a realizar determinada atividade, mediante o entendimento entre os envolvidos (REESE-SCHAFER, 2012).

Nas ações teleológicas, normativas e dramáticas, apesar da existência de objetivos comuns, há um desnível em relação ao plano de ação e da ação interpretada, pois há uma predisposição do sujeito estar agindo para atingir determinado fim sem considerar as concepções de outras pessoas. Já a ação comunicativa demanda a interação desde o início, tendo em vista a existência de acordos decididos intersubjetivamente.

Diante dos tipos de ação, percebemos uma convergência entre o agir comunicativo e a ação educativa. Um processo educativo democrático e participativo implica em acordos propostos aos envolvidos a partir do diálogo para que as necessidades sejam atendidas. Habermas (1968) concebe a ação comunicativa como uma interação simbolicamente mediada e orientada segundo normas de vigência próprias e que devem ser entendidas e reconhecidas pelos sujeitos agentes. Essa perspectiva surgiu a partir das preocupações advindas da invasão das racionalidades econômica e burocrática que levam os sujeitos a perder liberdades e sentidos em seus *mundos de vida*. Por outro lado, esse novo agir surge como uma possibilidade de promover entendimento em sentido abrangente. Na ação comunicativa, Jürgen Habermas reconhece que a razão deve ser pensada como o epicentro para a construção de relações sociais baseadas no entendimento e com a possibilidade de gerar novos resultados, ou seja, a teoria é apresentada como forma de se produzir um novo sentido para a razão na modernidade. Nessa perspectiva, a razão comunicativa e intersubjetiva busca nas ações realizadas no mundo da vida um sentido racional que possa promover novas formas de interação social e orientação das ações humanas (HABERMAS, 1987; PALERMO, 2013).

O agir comunicativo diferencia-se das demais formas de ação por apresentar peculiaridades. Para entendê-las, é importante reconhecer que os diferentes tipos de ação correspondem a diferentes pretensões de validade e referências ao mundo distintas. O quadro

abaixo, adaptado da obra de Reese-Schafer (2012), representa de forma sucinta essas diferenças:

Quadro 2: Tipos de ação comunicativa, pretensões de validade e referência aos mundos de vida.

TIPO DE AÇÃO	PRETENSÃO DE VALIDADE	REFERÊNCIA AO MUNDO
Agir teleológico Agir normativo Agir dramatúrgico	Verdade Correção Veracidade	Mundo objetivo Mundo social Mundo subjetivo
Agir comunicativo	Entendimento	Referência reflexiva aos três “mundos”

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, adaptado de Reese-Schafer (2012).

Portanto, a Teoria da Ação Comunicativa possibilita reavaliar a função da razão no mundo moderno, abrindo espaço para a produção de novos acordos normativos estabelecidos intersubjetivamente. Discorreremos a seguir sobre a Metodologia Comunicativa Crítica, uma proposta teórico-metodológica que reconhece a realidade social como produto das construções humanas em suas inter-relações concebendo o conhecimento como resultado de um processo dialógico que incorpora as falas dos sujeitos, submetendo-as a critérios de validação. Esses pressupostos auxiliaram na compreensão da Teoria da Ação Comunicativa enquanto método de compreensão dos fenômenos educativos e socioambientais.

## 2.4 A Metodologia Comunicativa Crítica (MCC)

Na sociedade hodierna, as relações sociais são instituídas a partir da identificação dos sujeitos como protagonistas em relações dialógicas que demandam o consenso para a deliberação de acordos. Esses processos dependem, porém, da universalização do acesso à informação e da participação crítica dos sujeitos em situações que exigem a tomada de decisão. A esse processo, Aubert denomina “virada linguística”, que é justamente um intercâmbio produzido desde a nossa casa até outras esferas sociais em meio a um momento histórico marcado pela incerteza e pela falta de referências para uma mudança (FLECHA *et al.*, 2001; AUBERT *et al.*, 2008).

Beck e colaboradores (1997) apontaram a passagem de uma sociedade industrial para a sociedade da informação, no período coincidente à revolução tecnológica, como um contexto favorável à tomada de decisão pelos sujeitos implicando na sensação de risco que as pessoas tinham diante das escolhas feitas. Além disso, a crise da ciência e do saber científico

possibilitou às pessoas participar, com um nível de igualdade, dos diálogos, considerando o que o autor denomina “desmonopolização do conhecimento especializado” (*Ibidem*, 1997). Nessa perspectiva, o diálogo com os sujeitos passou a ser reconhecido como uma condição necessária na tentativa de explicar uma realidade social complexa. Ao considerar que as pessoas são autoras da própria história, significa dizer que elas possuem potencial para influenciar no mundo em que vivem. É nesse contexto que a Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) tem como base a concepção de que a realidade social é um produto das construções humanas em suas interações, compreendendo a realidade a partir de técnicas metodológicas apropriadas. De acordo com González e Diez-Palomar (2009), a MCC é:

uma abordagem que oferece uma resposta possível a esta situação de mudança social. Incorpora as vozes de todas as pessoas envolvidas na investigação desde o início até o fim. Cria conhecimento científico por meio da validação tanto do discurso dos especialistas quanto do discurso de não especialistas. A validação (e, portanto, a fonte de legitimação) do conhecimento sobre os argumentos contrastados com base em alegações de veracidade, não por causa da posição de poder da pessoa que apresenta tais argumentos. A interpretação de um fenômeno social ou educacional de uma pessoa fora do mundo acadêmico é tão válida quanto a explicação técnica de um professor universitário; se e somente se ambos são regidos por alegações de veracidade. Não há mais razão para quem usa melhor as estratégias e os processos do discurso para criar uma linguagem técnica, mas vazia de conteúdo e alheia à realidade que quer interpretar (*Ibidem*, 2009, p. 108).

Do ponto de vista da MCC, o conhecimento resulta de um diálogo que incorpora os pontos de vista dos especialistas e dos não especialistas, submetendo seus discursos aos critérios de validação. Para além da visão construtivista, essa metodologia está pautada em um processo de aprendizagem reconstrutiva centrada no aspecto intersubjetivo no qual o conhecimento é fruto de uma construção histórica coletiva. Nessa via, a ideia de diálogo está baseada em argumentos que não são assumidos pela posição de poder do falante, mas pela correção desses argumentos e ajuste à realidade.

As pesquisas feitas em áreas da realidade social e educacional por muito tempo se concentravam em indivíduos e na sua capacidade de ação. Num primeiro momento, tiveram ênfase teorias como interacionismo simbólico, fenomenologia e dramaturgia e cada uma com suas respectivas abordagens metodológicas, a exemplo da narrativa, autobiografia, etnografia, história de vida, entre outras. Posteriormente, o estruturalismo e o funcionalismo se destacaram ao utilizar outras técnicas metodológicas, dentre as quais estão a análise do discurso, a análise semântica, mapas conceituais, entre outras. A perspectiva comunicativa crítica enfatiza uma abordagem dualista que reconhece a capacidade do sujeito de passar por um processo de autotransformação diante dos eventos em seu ambiente, mas, levando também



em consideração as limitações promovidas pelas estruturas que condicionam o escopo de ação das pessoas. De acordo com González e Díez-Palomar (2009), os postulados nos quais essa perspectiva se baseia são os seguintes:

- Universalidade da linguagem e da ação- A MCC está baseada na ideia de que todas as pessoas têm competências linguísticas comunicativas. Tendo em vista que é próprio da natureza humana a capacidade de linguagem e ação, a linguagem deve ser utilizada para compreender e eliminar as distorções da comunicação nos diferentes espaços. Exemplo disso é a facilidade que as crianças têm no uso das regras aritméticas no cotidiano, porém não conseguem encontrar estratégias pertinentes no espaço educativo, repercutindo no insucesso escolar. Na perspectiva comunicativa crítica, deve existir um diálogo igualitário entre os agentes do processo educativo de tal forma que possibilite uma construção coletiva do conhecimento.
- As pessoas como agentes sociais transformadores- De acordo com as teorias sistêmicas, as estruturas possuem a tendência de manter sua continuidade e fazer perdurar ao longo do tempo. No entanto, a mudança social é possível graças à capacidade de transformação das pessoas. Exemplo disso é a experiência empírica dos grupos tradicionais, a exemplo dos povos indígenas. Por muito tempo, a sociedade se referia a esses povos como comunidades que viviam em um nível pré-histórico de desenvolvimento. Porém, ao dar voz a essas comunidades ficou claro que não se trata de povos menos avançados, mas que possuem padrões culturais diferentes e que se desenvolveram em outras direções, igualmente complexas na perspectiva cultural.
- Racionalidade comunicativa- Até o final do século XX, o desenvolvimento metodológico se baseava no conceito de racionalidade instrumental, conceito desenvolvido por Max Weber que não levou em consideração outra forma de racionalidade. Ao final dos anos 80, Habermas desenvolveu a Teoria da Ação Comunicativa, que por meio de procedimentos próprios busca analisar o diálogo intersubjetivo.
- Senso comum- A partir das contribuições de inúmeros teóricos foi possível revisar o conceito de conhecimento científico incluindo nessa dimensão os conhecimentos empíricos, ajustado a critérios de validade e verificação. A MCC valoriza a inclusão de todas as vozes no processo de construção do conhecimento.

- Sem hierarquia interpretativa- De acordo com esse postulado, a validade das interpretações não depende da posição de poder ocupada por quem as realiza dentro de uma hierarquia interpretativa, mas da validade e da veracidade dos argumentos postos pelo falante.
- Igual nível epistemológico- O elemento-chave desse postulado é que todas as pessoas devem ter a mesma oportunidade de interpretar a realidade social. Para isso, devem ser criados espaços reais para que essa possibilidade de interpretação seja real, mediante a valorização das contribuições dos cientistas bem como das demais pessoas que fazem parte da realidade social analisada.
- Conhecimento dialógico- Por fim, todos os pressupostos até então discutidos giram em torno da ideia de que existe um conhecimento dialógico do mundo social. A MCC integra em sua base epistemológica e metodológica essa dimensão do conhecimento, considerado um produto social que associa postulados científicos e experiências de vida.

A partir do entendimento das características da MCC, reafirmamos a possibilidade de uma ação comunicativa capaz de transformar as formas em que os sujeitos se relacionam e agem nos espaços socioeducativos. No capítulo seguinte abordaremos as contribuições de Paulo Freire na compreensão das possibilidades de transformação dos processos educativos e de emancipação dos sujeitos sociais.

## **2.5 Contribuições de Paulo Freire: Dialogicidade e Educação Emancipatória**

Paulo Freire e Ira Shor (1986), na obra *Medo e ousadia*, dialogam e comparam as práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula à ponta de um *iceberg* teórico. Justificam a predileção dos educadores pela parte prática em relação à teoria pelo fato de a rotina por si gerar inúmeras cobranças referentes à quantidade de aulas e ao controle administrativo das unidades escolares, de modo que a necessidade de algo que funcione em sala de aula é bem maior do que a aparente necessidade da teoria. No entanto, as recorrentes falhas nos sistemas de ensino e os questionamentos acerca do seu real valor para uma transformação social necessitam de novas ideias que exigem fundamentos teórico-metodológicos bem respaldados.

Os autores apontam o diálogo como uma possibilidade para instigar tanto educadores quanto alunos nesse universo linguístico intersubjetivo, sendo leitores das próprias falas e das

falas do outro, a partir do estímulo a pensar e repensar a fala do outro. O sentido da teoria parte do diálogo no qual Freire indica que “dialogar não é só dizer ‘bom dia, como vai?’”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação, o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (*Ibidem*, p. 11). Nesse processo dialógico, a produção do conhecimento deve estar intrinsecamente relacionada ao conhecimento já existente, de forma a não reproduzir a ideologia dominante. O conhecimento deve ser integrado e construído coletivamente de forma dialógica. Nesse processo, as interações devem ser mediadas pela linguagem. De acordo com Freire e Shor (1986), a linguagem do cotidiano dos alunos é uma possibilidade à medida que:

Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências. Examino as palavras e os temas que são mais importantes para eles, pois assim terei materiais da realidade para estudos em classe. A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades. Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis. Também passamos inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem nossa própria linguagem professoral. Se não ouço ou não leio a autêntica linguagem-pensamento deles, sinto-me prejudicado por não poder começar a pesquisar sobre seus assuntos e seus níveis de desenvolvimento (*ibidem*, p. 14).

Essa dificuldade em ler a autêntica linguagem-pensamento do aluno, descrita por Shor, reflete a persistência das posições hegemônicas, dogmáticas e mecanicistas, resultantes de um processo automático de mudança estrutural. No entanto, a dialogicidade oportuniza uma leitura de mundo justamente por possibilitar uma decifração crítica de situações que vão além do evidente, além do que é exigido pelas propostas curriculares elaboradas por uma minoria. É salutar deixar evidente que:

em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem (FREIRE, 1987, p. 54).

Freire explicita que, diferente do que se pensa, a leitura de mundo não se esgota a um saber da cultura popular reproduzido pela escola, pois desta forma continua havendo no processo de conhecimento uma adaptação ao “feito”. Ao anunciar a “crítica que a mim mesmo me faço”, na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire reconhece a fundamental importância do conhecimento da realidade para a sua mudança (FREIRE, 1987, p. 118).

A transformação da realidade implica o reconhecimento da consciência do sujeito como reflexo da realidade. Enquanto ato de conhecimento, a educação não se esgota na transmissão de conteúdos, mas na razão de ser dos fatos sociais, políticos, econômicos, históricos e ideológicos (FREIRE, 1992). Nesse universo de compreensão dialética das relações mundo-consciência, produção econômica- produção cultural, que Freire chama a atenção para as negatividades e positivities da cultura. Para Freire:

Não há dúvida, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje. Corta as classes sociais, as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativamente indicativas daquele passado que se faz presente a cada instante. Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que "obedece" para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que "obedecer", em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de "manhas", mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação (1987, p. 55).

A partir desse fato histórico-cultural é possível compreender o contexto do nosso aluno, considerado passivo nas práticas cotidianas e que, na verdade, pode ser comparado a um "escravo" da sala de aula na medida em que aceita as atividades impostas como uma forma de resistência para ter aprovação no ano letivo na perspectiva de ser, posteriormente, inserido no mercado de trabalho e a escola vista como o único instrumento capaz de favorecer a ele essa possibilidade de ascensão social.

Freire ainda acrescenta que é tarefa dos educadores e educadoras aproveitar essa tradição de luta e resistência e isso demanda uma reflexão sobre a prática educativa. Para isso, é preciso tomar distância da realidade em que estamos inseridos para melhor aproximarmos dela, entendendo os elementos que a compõem em suas inter-relações:

Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, "tomando distância", me "aproximo", começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido- a ser reconhecido e conhecido o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador (1987, p. 56).

A explanação feita por Freire nos leva a inferir que a prática educativa implica processos, técnicas, desejos, expectativas, frustrações e uma permanente tensão nas relações entre o

ensinar, o aprender e o conhecer. Quando o sujeito toma um distanciamento da realidade é que, de fato, ele começa a se aproximar e a reconhecer todas as relações ali presentes. Identifica inclusive as relações de dominação constantes na seleção dos conteúdos e, nesse sentido, lança mão de algumas reflexões:

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1987, p. 56).

A participação efetiva de alunos e alunas, pais e mães, vigias, cozinheiras não significa uma negação à atuação dos especialistas, haja vista deterem papel indispensável. Ao contrário disso, favorecer a participação desses sujeitos significa democratizar o poder de escolha dos conteúdos aos que a eles têm acesso, discutindo as formas mais democráticas de tratá-los. Diante dessas abordagens, é possível tecer uma premissa fundamental: a democratização da sociedade implica a democratização da escola que, por sua vez, deve perpassar pelo processo de democratização dos conteúdos de um lado e de outro, do seu ensino.

Para que ocorra uma participação efetiva, de forma democrática, é preponderante que cada um reconheça a necessidade de desenvolver uma consciência que possibilite a superação da situação opressora conduzindo à libertação desses sujeitos. E essa liberdade de acordo com Freire é

uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (1987, p. 18).

A luta pela liberdade está consubstanciada em uma realidade que implica a existência tanto dos que oprimem quanto dos que são oprimidos. Estes, por sua vez, precisam adquirir uma consciência crítica da opressão, na denominada “práxis” dessa busca. Freire acredita que desenvolver essa consciência perpassa pela relação dialética subjetividade-objetividade para a construção de uma práxis autêntica que nada mais é do que a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 21).

Em outras palavras, para romper essa relação é necessário superar a objetividade presente no ato de conhecer apenas os aspectos da realidade das coisas, pois essa atitude cria

uma falsa realidade. Superar de forma efetiva exige ir além por meio de um reconhecimento aprofundado da realidade de forma que direcione a uma inserção crítica do sujeito para a transformação de sua realidade. Freire acrescenta que apenas no momento em que o oprimido reconhece o opressor e se engaja em uma luta organizada que tenha como finalidade a sua libertação, acreditando em si, é possível que haja uma superação do regime opressor. Além disso, é importante reforçar que essa descoberta perpassa a convergência dos campos tanto teórico quanto prático para uma ação reflexiva, ou seja, a *práxis*. É preponderante que haja entre os envolvidos no processo educativo a existência de um “diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 29).

Freire reconhece o diálogo como um fenômeno humano e a palavra como a sua essência. Nesta, estão contidas duas dimensões: a ação e a reflexão. A palavra verdadeira deriva da *práxis* para a transformação, por outro lado, a palavra inautêntica, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes, ou seja, se esgota em verbalismos alienantes. É uma palavra vazia de sentido e significação, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo.

Nessa perspectiva, o amor ao mundo e aos homens precede o efetivo diálogo:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (1987, p. 45).

O amor e o compromisso com a educação são pilares fundamentais no processo dialógico e, consequentemente, na libertação dos sujeitos. Quando não há um verdadeiro diálogo, não há o encontro, o respeito e o amor. Na verdade, Freire sintetiza o diálogo como um momento de encontro entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. É uma exigência da própria existência humana que se dá numa relação de humildade, solidariedade e encontro. É nessa pronúncia do mundo que emerge o desafio pela busca de respostas não só no nível intelectual, mas no nível da ação. O papel do educador não é falar sobre a sua visão de mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com o outro na medida em que “temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987, p. 49). Ou seja, as

nossas ações refletem diretamente a nossa visão de mundo que se manifesta nas nossas ações pedagógicas.

Porém, a falta de entendimento entre os envolvidos numa ação comunicativa se dá na medida em que a linguagem, seja de educadores ou políticos, não está sintonizada com a situação concreta dos homens com quem se fala. Muitas vezes, inclusive, se trata de um discurso alienante. Freire pontua que:

a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (1987, p. 49).

Para que haja uma comunicação eficiente é preponderante que exista uma convergência entre linguagem, pensamento e a realidade instaurando o diálogo da educação como prática da liberdade. Desse diálogo, nascem os temas geradores, cuja proposta busca superar o dualismo sujeito-objeto assim como a fragmentação do saber em decorrência do paradigma científico moderno.

É possível construir uma racionalidade dialógica a partir da metodologia dos Temas Geradores, articulando a dimensão epistemológica da existência humana com as dimensões política, antropológica, ética, econômica e social. Conforme posto por Andreola:

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para (...) a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida” (1993, p. 33).

Os Temas Geradores na proposta de Freire representam uma coerência prática de sua visão epistemológica ao buscar romper a relação sujeito e objeto. Nessa metodologia, a construção do conhecimento deriva da relação dialógica e do debate intersubjetivo que vivifica e dá um novo sentido aos saberes construídos e tradicionalmente dicotomizados. Um aspecto a ser destacado é a radicalidade dialógico-intersubjetiva do Tema Gerador no qual não há separação entre sujeitos sábios e ignorantes. Nesse processo, Freire confronta os saberes já construídos com os saberes em construção a partir das discussões em grupo. Quando cada um expõe seu nível de compreensão da realidade cria-se uma discussão problematizadora que

explicita visões de mundo diferentes e suas contradições inerentes à realidade social, gerando um novo nível de consciência, isto é, um novo conhecimento da realidade vivida e problematizada, possibilitando que cada sujeito desse processo ressignifique sua visão de mundo (FREIRE, 1981; ZITKOSKI, 1996).

Ao contrário de outras metodologias, a proposta dos Temas Geradores é originariamente interdisciplinar, fundamentada pela dialogicidade que problematiza a produção do conhecimento desde as suas raízes (ANDREOLA, 1993). O passo seguinte é conjugar o saber popular e o científico para que seja possível atingir a consciência crítica. Para isso, visões de mundo parciais que estão presentes no cotidiano das pessoas devem ser resignificadas a partir da ruptura com o nível da consciência ingênua e a estruturação de uma consciência dialética e problematizadora (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, a problematização do mundo mediante a metodologia do tema gerador visa possibilitar a construção de um conhecimento que dinamize a realidade e as transformações inerentes ao processo dialético da relação consciência-mundo<sup>22</sup>. Nesse processo, o conhecimento é construído, desconstruído e reconstruído constantemente por

---

22 Podemos apontar pontos comuns e divergentes entre as teorias de Habermas e Freire, a saber, o entendimento de ações e relações comunicativas intersubjetivas. Ambos rompem com a filosofia da consciência, uma vez que a intercomunicação e a intersubjetividade são as características primeiras do mundo cultural e histórico, possível de transformação por meio da práxis de sujeitos que dialogam. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e as obras de Freire são sensíveis aos processos democráticos, ao diálogo e a emancipação. Como pontos em comum, há o entendimento de uma ação que é intersubjetiva, as concepções de democracia e a crítica ao capitalismo. De forma objetiva, podemos descrever que os *conceitos centrais da teoria social* de Habermas são mundo da vida e sistema, ação comunicativa, esfera pública e política deliberativa; na teoria de Freire destaca-se Educação como prática de liberdade, comunicação, ação dialógica e conscientização. No campo da ontologia, para Habermas a *natureza da práxis* é a interação simbólica, a *origem das formas de dominação* é a colonização do mundo da vida pelo sistema e as *estruturas de possibilidade* são as pretensões de validade e competências de desenvolvimento; para Freire são, respectivamente, ação-reflexão, ação antidialógica e a humanização enquanto vocação ontológica. Os *campos de conhecimento* de Habermas são a Teoria da argumentação e da ação comunicativa e de Freire a Unidade sujeito/objeto e o diálogo sujeito-sujeito, tendo como *lógica da crítica* para Habermas o conhecimento crítico-emancipatório e para Freire a conscientização como reapropriação reflexiva da realidade. Dentro da ideia de *teoria da verdade*, Habermas aponta o consenso intersubjetivo em comunidades discursivas e Freire, o diálogo sujeito-sujeito como meio de apropriar-se de um objeto externo. O *conceito de racionalidade* de Habermas está baseado na comunicativa x racional estratégica e instrumental, Freire aponta a dialógica x técnica (bancária); Habermas teve influência em autores como Austin, Hegel, Adorno, Marx e Wittgenstein e Freire em Marx, Hegel, Gramsci, Anísio Teixeira e Dewey. Portanto, apesar das diferenças contextuais (Habermas fala a partir da Alemanha e Freire do Brasil e da América Latina), de Freire falar em sujeitos sociais concretos (oprimidos) e Habermas de sujeitos em um Estado democrático, assim como a ética-crítica de Freire incluir a dimensão material enquanto Habermas utiliza um caráter formal-moral, ambos apontam a força do diálogo como uma condição necessária da historicidade e uma característica ontológica da vida social. Como vimos na estrutura comparativa, há aproximações contundentes entre a teoria social de Habermas e de Freire (ANDRADE, ALCÂNTARA E PEREIRA, 2019; POLLI, 2018).



meio da inserção crítica do sujeito no mundo. O desafio de uma efetiva práxis transformadora demanda a coerente relação entre teoria e prática, reflexão e ação, impulsionada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído.

Portanto, a perspectiva deste capítulo foi congrega as contribuições de Habermas com as de Paulo Freire acerca da importância do diálogo e da ação para a libertação de sujeitos com potencial linguístico de emancipação social. Ambos acreditam nas reais possibilidades do entendimento em uma ação intersubjetiva, nas concepções de democracia, estabelecendo uma crítica ao capitalismo. Identificamos ao longo do capítulo que os conceitos centrais da teoria social de Habermas são mundo da vida e sistema, ação comunicativa e esfera pública, enquanto Freire destaca a educação como prática de liberdade, comunicação, ação dialógica e comunicação.

## PERCURSO METODOLÓGICO

As pesquisas em Educação Ambiental devem ser projetadas na perspectiva de um processo de construção da cidadania e, por isso, devem levar em consideração os valores individuais e coletivos que os sujeitos envolvidos, sejam eles educadores, alunos ou comunidade, trazem ao debate, enriquecendo-o. Esses valores são traduzidos em experiências de vida, e para atingir os objetivos propostos pela pesquisa com respeito às particularidades manifestadas por esses sujeitos são necessários procedimentos e técnicas de estudo específicos que, por meio de um método de abordagem, reflitam os resultados de forma fidedigna à realidade vivenciada.

A pesquisa é caracterizada como uma prática de EA formal na medida em que foi desenvolvida em espaço formal de ensino, com os educadores que atuam na Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, no município de Simão Dias- SE. A partir do entendimento das questões ambientais numa perspectiva de complexidade, percebemos a necessidade de promover transformações partindo dos sistemas educativos, no qual os educadores devem passar por um processo de formação dentro da lógica consensual e dialógica para a sua libertação e, conseqüentemente, para a promoção da emancipação de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, começamos nossa explanação detalhando a área de estudo dessa pesquisa.

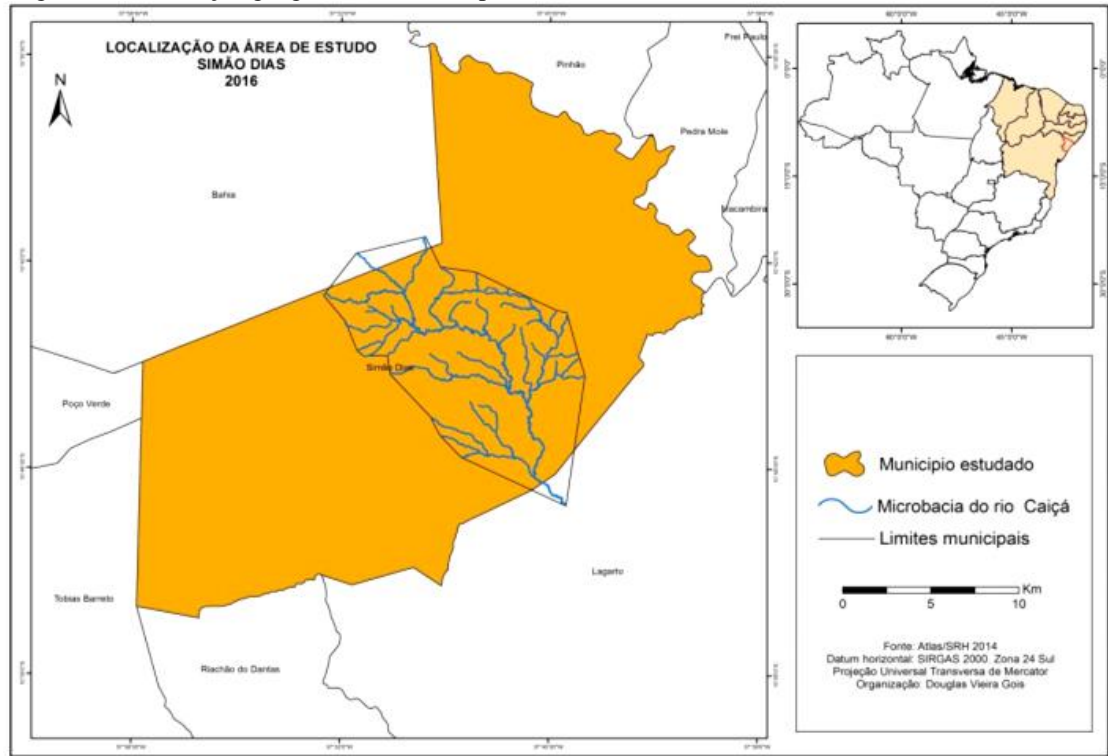
### 3.1 Área de estudo

Em virtude da abrangência e da complexidade inerente ao estudo de uma bacia hidrográfica, é possível dividi-la em unidades de análise menores para, dessa forma, oportunizar uma compreensão mais aprofundada acerca do contexto socioambiental e suas inter-relações. Com base neste entendimento, o recorte espacial deste estudo abrange a microbacia do rio Caiçá, inserida na sub-bacia hidrográfica do rio Jacaré, pertencente à bacia hidrográfica do rio Piauí, no município de Simão Dias/SE e território Centro Sul Sergipano.

O município em estudo (Figura 5) é uma unidade territorial de 564,702 km<sup>2</sup>, possui uma população de 40.526 habitantes, densidade demográfica de 68,54 hab./km<sup>2</sup> e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.604 (IBGE, 2019). A área de estudo compreende a sede municipal, de forma mais precisa os conjuntos habitacionais José Neves da Costa e Rivalda Silva Matos no contexto da microbacia hidrográfica do Rio Caiçá (Figura 6). Este rio

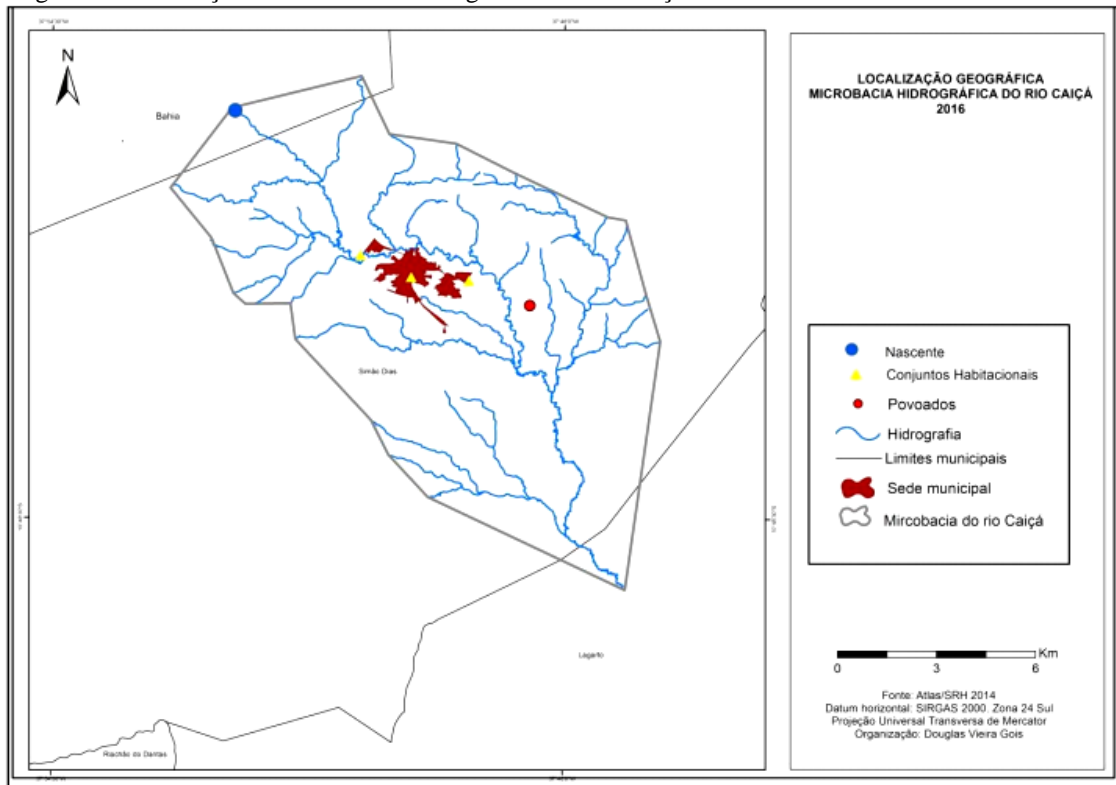
exibe grandes diferenças nos aspectos de coloração, cheiro e qualidade da água numa comparação entre as áreas urbanas e rurais do município (Figuras 7 e 8).

Figura 4: Localização geográfica do município de Simão Dias/SE



Fonte: Atlas Digital Sobre Recursos Hídricos do Estado de Sergipe/ SEPLAN/SRH-2019

Figura 5: Localização da microbacia hidrográfica do Rio Caiçá.



Fonte: Atlas Digital Sobre Recursos Hídricos do Estado de Sergipe/SEPLAN/SRH-2019



Figura 6: Rio Caiçá ao receber efluentes domésticos e resíduos à altura das ruas Jovem Preto e São Basílio.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 7: Rio Caiçá situado à altura do Povoado Raposa, zona rural de Simão Dias/SE.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.



O município de Simão Dias está compreendido na mesorregião geográfica do Agreste Sergipano e na microrregião geográfica de Tobias Barreto, conforme salientam Bomfim, Costa e Benvenutti (2002), limitando-se com os municípios de Macambira e Pinhão (a norte), Lagarto (a leste), Poço Verde, Riachão do Dantas e Tobias Barreto (sudeste), além de fazer fronteira com o município de Paripiranga/BA (a oeste). É importante destacar que a nascente principal do rio Caiçá fica situada no povoado que carrega sua nomenclatura, o povoado Caiçá, que faz divisa com o município de Paripiranga/BA, distante aproximadamente 8 km da sede municipal de Simão Dias/SE. Nesse trecho, o rio é intermitente, e verifica-se um impacto menos intenso da ação humana sobre suas águas (SANTOS, 2003).

O rio Caiçá fica nas imediações da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva (Figura 9). Esta unidade escolar até o ano de 2018 era denominada Escola Municipal Dr. Luiz Albérico Nunes da Conceição e fica localizada no Conjunto José Neves da Costa, na Rua A, número 104, na cidade de Simão Dias- SE. Está em funcionamento desde o ano de 1989, quando os integrantes da Pastoral da Criança juntamente com alguns voluntários, sentiram a necessidade de uma escola na comunidade conforme relatado por uma das idealizadoras, a senhora Rita Nunes:

Como foi fundada a escola? Sendo eu coordenadora da Pastoral da Criança, trabalho esse que me dediquei de corpo e alma, pois a pastoral tinha como objetivo dar assistência a criança em geral, principalmente, as carentes, quer por deficiência, quer por necessidade geral.

A Pastoral da Criança, além de um trabalho social e também um trabalho de doação e entrega fazendo com que possamos ver no outro a imagem de um Deus amor. Fazíamos festinhas na zona urbana e rural, fazendo com que as crianças carentes tivessem oportunidade de um presente (roupa, brinquedo, etc). Foi numa dessas visitas no Conjunto José Neves da Costa que sentimos a necessidade de uma “escolinha”. Foi então que junto com duas amigas, ali residentes, Raimundinha e Ana, pedi que procurássemos uma casa para alugar a fim de abrimos a “escolinha”. Com ajuda de minha mãe, Maria das Graças, e meu vencimento, pagávamos o aluguel. Como eu era a presidente do Apostolado de oração levei o problema aos componentes e perguntei se alguém poderia ajudar a fim de darmos a merenda. Foi então que dezoito pessoas do apostolado e amigos se ofereceram e então prosseguimos a caminhada por um ano e meio, quando o prefeito da época (Sr. Manoel Ferreiro Matos) construiu a escola.

Quem foram os padrinhos? Maria das Graças (minha mãe), Maria Nery, Sr. Avelino Custódio, Maria das Mercês, Maria Carmem Ramos Valadares, Maria de Fátima Leal (vizinha), Terezinha Ferreira Santana, Eliseu Francisco de Jesus (meu esposo), Maria Nascimento Rocha (vizinho) Antônio Neves (amigo), Maria Bernadete Santos Costa, Valquiria Barbosa, Maria Andrade Cerqueira, Júlia de Quincas, Josefa Tavares, Maria Assis, Maria São Pedro.

Recebi também mantimentos da novena das crianças e também do Apostolado. Nesta caminhada de luta, consegui com meus parentes de Salvador uma ajuda para compra de um terreno para construção de um salão, porém foi quando o prefeito construiu a escola e eu então doeí este terreno que foi comprado ao Sr. Antônio Bispo dos Santos. Com seis metros de frente e três de comprimento no tempo do Padre Vicente conforme escritura.

A Pastoral foi sempre um trabalho de muito amor e entrega crianças simples, desnutridas, paráliticas, que tinham total acompanhamento, pois precisavam de amor e doação.

Com esse trabalho fazíamos famílias felizes e arrancávamos dos lábios dos pequenos o sorriso de alegria e felicidade.

Na parte da manhã foram inscritos e frequentadores:

Edilson Soares Santos- 12 anos

Josefa Cleide Ribeiro Santos- 8 anos

Carlos Roberto Coelho Ribeiro.- 8 anos

Everton Matos Tavares- 7 anos

Kleverton Santos de Matos- 3 anos

Everton Santos de Matos- 3 anos

Advanilton Araujo Santos- 7 anos

Joseilson Araujo Santos- 4 anos

Josefa Jaciara de Jesus Cruz- 6 anos

Rui César da R. Araujo- 5 anos

Josefa Quecia da Silva Santos- 8 anos

Jandira da Silva Santos- 6 anos

Jaciane Santana Silva- 6 anos

Sandra Maria de Jesus- 7 anos

Regiane de Jesus Silva- 6 anos

Aguina de Jesus- 6 anos

Luiz Marcos de Jesus- 9 anos

Adenilza Santana Cruz- 8 anos

Micaeli Passos Santana- 5 anos

Jossileide Lima de Jesus- 6 anos

Silvaneide dos Santos- 6 anos

Josefa Cleide Santos- 7 anos

Rosangela Ferreira Santos 10 anos.

Alunos da tarde

Cristiane dos Santos

Damario de Jesus Cruz

Dulcineia Araujo Santos

Dulcivania Araujo Santos

Eduardo Araujo Santos

Everaldo Santos

Fábio de Jesus

José Ramalho Santos

Josefina Araujo Santos

Josefa Mônica Santos

Joseval Santos

Maria Mônica Santos

Marcelo de Matos

Paulo Rodrigues Santos

Valdir Lopes Santos

Rejane dos Santos

Muito tenho a agradecer às amigas Raimundinha e Ana, pois foram as baluartes dessa caminhada curta, porém digna.

Sei que Deus as compensou, pois tudo aquilo que se faz por amor e pela causa de Deus ele nos recompensará.

Simão Dias 28/09/2018

Rita Nunes (Relato Pessoal)

Conforme foi exposto, o Grupo Escolar Dr. Luiz Albérico Nunes da Conceição foi construído em junho de 1994 na administração do Prefeito Municipal Manoel Ferreira de Matos, popular Caçulo, onde a construção desta unidade escolar se deu pela necessidade de atender à

demanda do Conjunto José Neves da Costa. Entretanto, apenas em 1996 as aulas tiveram início e as primeiras turmas eram de pré-escolar e 1ª a 4ª séries, tendo uma turma multisseriada.

É válido destacar que, no ano de 2006 a escola foi contemplada com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e novos rumos foram destinados para esta, com a implantação do PDE a escola tornou-se fortalecida e apta a tomar suas próprias decisões, considerando que os recursos foram chegando e a escola encontrava-se numa situação nunca vista em tempos remotos. Em 2012, a escola foi contemplada com o PDE Interativo, recurso que deu uma alavancada nas atividades com a implementação de ações pedagógicas e financiáveis. Além desse, com o Programa Novo Mais Educação, oficinas de apoio à aprendizagem foram oferecidas, envolvendo atividades pedagógicas de português e de matemática, oficinas de música, artesanato e atletismo.

Entretanto, durante ano de 2019, a escola não foi contemplada com o referido programa de complementação educacional, o que repercutiu de forma negativa no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, desfavorecendo também toda a equipe de professores, haja vista a insuficiência de recursos que poderiam contribuir com melhorias no desempenho das suas aulas.

As dependências da escola incluem: 07 (sete) salas de aula, sendo que a sala do pré-escolar possui 02 (dois) banheiros conjugados, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) banheiros e uma área aberta. A escola necessita passar por reforma tendo em vista as condições precárias de infraestrutura (Figuras 10, 11, 12 e 13).

A unidade escolar conta, em seu quadro, com 09 (nove) docentes, 172 (cento setenta e dois) discentes, além da equipe gestora e técnico-administrativa, composta pela gestora, coordenadora pedagógica, secretária e uma funcionária readaptada e equipe de apoio, composta por 03 (três) merendeiras, 02 (duas) auxiliares de serviços gerais e 01 (um) porteiro. Compreende os níveis de ensino Educação infantil e ensino fundamental I, sendo ofertada nos turnos matutino e vespertino (SERGIPE, 2018).

Figura 8: Fachada da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, município de Simão Dias/SE.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2018.

Apesar das melhorias nos processos de participação da comunidade local, da inserção de projetos educativos na rotina escolar e da introdução de novas ferramentas tecnológicas capazes de ressignificar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, a escola, como qualquer outra, passa por dificuldades de cunho pedagógico, sejam os conflitos de gerações entre alunos e professores, o pouco protagonismo e participação por parte dos discentes e a insuficiência de uma postura crítica e reflexiva por parte dos docentes frente às novas dinâmicas socioambientais.

Figura 9: Área comum na entrada da escola.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.



Figura 10: Espaço de recreação e atividades práticas.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 11: Corredor que dá acesso às salas de aula



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 12: Vista das salas de aula (à direita) e da cantina (à esquerda).



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

### 3.2 Método de abordagem

Para esse estudo, foi adotado o método reconstrutivo por meio do qual Habermas estabelece uma teoria crítica da sociedade (ver capítulo 2). A reconstrução inspira-se na tensão entre facticidade e validade, e significa estabelecer um paradigma procedimental, saindo de uma compreensão dogmática e tradicional, para uma reaparição como produto dos processos democráticos instituídos pela sociedade. Nesse processo, a partir da Teoria da Ação Comunicativa procuramos um conceito comunicativo de razão e um novo entendimento de sociedade na qual os sujeitos participam, conscientemente, das decisões individuais e coletivas, conferindo responsabilidade por essas decisões. Habermas acrescenta que o agir comunicativo se constitui, por um lado, num valor que avalia comportamentos sociais, no qual podemos ter como exemplo a ação educativa e, por outro lado, constitui um ideal a ser realizado (HABERMAS, 1987).

Nessa perspectiva, considerar a complexidade inerente ao saber ambiental implica reconhecer a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica adequada à dimensão das questões ambientais. Novas necessidades foram historicamente construídas, e nessa mesma

lógica, novas abordagens são necessárias para buscar responder a essas questões assim como ao direcionamento de estratégias de enfrentamento eficazes e transformadoras.

### **3.3 Natureza da pesquisa**

Segundo Minayo (2008), os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Guerra (2006) contribui afirmando a importância de o estudo da experiência humana ser feito compreendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos, sendo possível alcançar nossos objetivos a partir dessa abordagem.

Neste tipo de pesquisa geralmente se trabalha com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser entendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, valores e crenças. No processo de coleta de informações, é importante considerar que “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos” (MINAYO, 2008, p. 204) e por isso sua natureza pode ser considerada tão rica e reveladora. A autora acrescenta ainda que estas “falas” refletem um conjunto de representações dos grupos sociais em suas condições históricas, socioeconômicas e culturais peculiares.

A pesquisa qualitativa envolve, portanto, o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos significativos na vida dos sujeitos. Portanto, os pesquisadores dessa área “utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (DENZI E LINCOLN, 2006, p. 17). A prática interpretativa de base desse estudo é a entrevista. De acordo com Minayo (2008), esta é a estratégia mais usada nos processos de trabalho de campo e oportuniza uma compreensão do mundo da vida dos respondentes, ou seja, fornece informações para uma compreensão detalhada das crenças, motivações e valores dos atores sociais compreendidos em seus contextos sociais específicos (CERVO E BERVIAN, 2007).

Lakatos e Marconi (2010) discorrem que o uso de entrevistas possibilita, dentre outros, averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos; conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado; descobrir quais foram, são ou seriam

suas condutas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras) e descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações. O tipo de entrevista abordada nesse estudo é a semiestruturada, na qual o roteiro abrange tanto perguntas fechadas como perguntas abertas que dão ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto (MINAYO, 2008). Assim como a técnica de entrevista, a observação exige um contato face a face do pesquisador com o seu objeto de estudo. De acordo com Guerra:

Da mesma forma que ocorre com as entrevistas, no caso da observação, não será o número de observações realizadas que define a credibilidade dos dados de uma pesquisa, mas sim a profundidade e a amplitude alcançadas ao longo do processo de coleta de dados (2014, p. 28).

A observação exige também que o pesquisador explore seus sentidos para analisar a realidade investigada. Por isso, antes de iniciar a observação, devem ser definidos objetivos, um roteiro semiestruturado, assim como ater-se à regularidade das observações e o tempo previsto para a coleta de dados. Nesse processo, a validade da técnica de observação dependerá da capacidade do pesquisador de reunir muitas fontes de informação, da riqueza de detalhes constantes nos diários de campo, dos diferentes ângulos observados para a compreensão da realidade e da capacidade do observador produzir sentido naquilo que observa (LIMA, 2008).

A literatura aborda nomenclaturas diversas para os tipos de observação como técnica de coleta de dados em pesquisas científicas. Neste estudo, é utilizada uma modalidade abordada por Lakatos e Marconi (2010) denominada observação assistemática ou não estruturada, feita sem o uso de meios técnicos para registro. Pode ser também classificada como participante, que é utilizada quando o pesquisador julga que a sua participação no evento gerará maior compreensão do mesmo, além de possibilitar uma intervenção deste no fenômeno ou no grupo. Esse tipo de observação está carregado de propósitos políticos e busca aproximar o sujeito conhecedor ao seu conhecimento (MINAYO, 2008).

### **3.4 Dados secundários**

Nesta pesquisa foi realizada uma densa revisão bibliográfica, conforme representado no quadro abaixo:

Quadro 3: Referencial teórico utilizado na pesquisa.

TEMÁTICA	AUTOR (ES)
Relação sociedade- natureza	Habermas (1968); Loureiro (2012); (Dias, 2004); Leff (2008).
Educação Ambiental	Layrargues e Lima (2014), Santos e Toschi (2015), Loureiro e Torres (2014), Sauvé (1997).
Razão instrumental e racionalidade comunicativa	Habermas (1973, 1989, 2002); Freitag, 1993.
Teoria da Ação Comunicativa	Habermas (1990, 2002); Reese-Schafer (2012); Azevedo e Wielewski (2016).
Educação emancipatória	Freire (1997, 1987, 1992); Shor (1986); Andreola (1993).
Metodologia Comunicativa Crítica	Flecha et al. (2001); Aubert et al. (2008); Beck et al. (1997); González e Diez-Palomar (2009).

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Os autores em destaque deram suporte teórico ao desenvolvimento deste trabalho, o qual abordou as temáticas relação sociedade e natureza, Educação Ambiental, razão instrumental e racionalidade comunicativa, Teoria da Ação Comunicativa, Educação emancipatória e Metodologia Comunicativa Crítica.

### 3.5 Universo e amostra

O universo desta pesquisa contempla a equipe pedagógica da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, situada no município de Simão Dias/ SE, composta por 09 educadores.

A seleção dos sujeitos da pesquisa deu-se seguindo os critérios, a saber: concordância em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ser educador, do quadro efetivo ou por contrato temporário, na referida escola e participar de todas as etapas da pesquisa: etapa 1. Questionário e Entrevista, etapa 2. Formação docente e etapa 3. Construção coletiva do Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental (PIEA). A figura 14 mostra o momento inicial de sensibilização e apresentação da proposta do estudo.



Figura 13: Apresentação da proposta do estudo aos educadores e à gestora escolar.

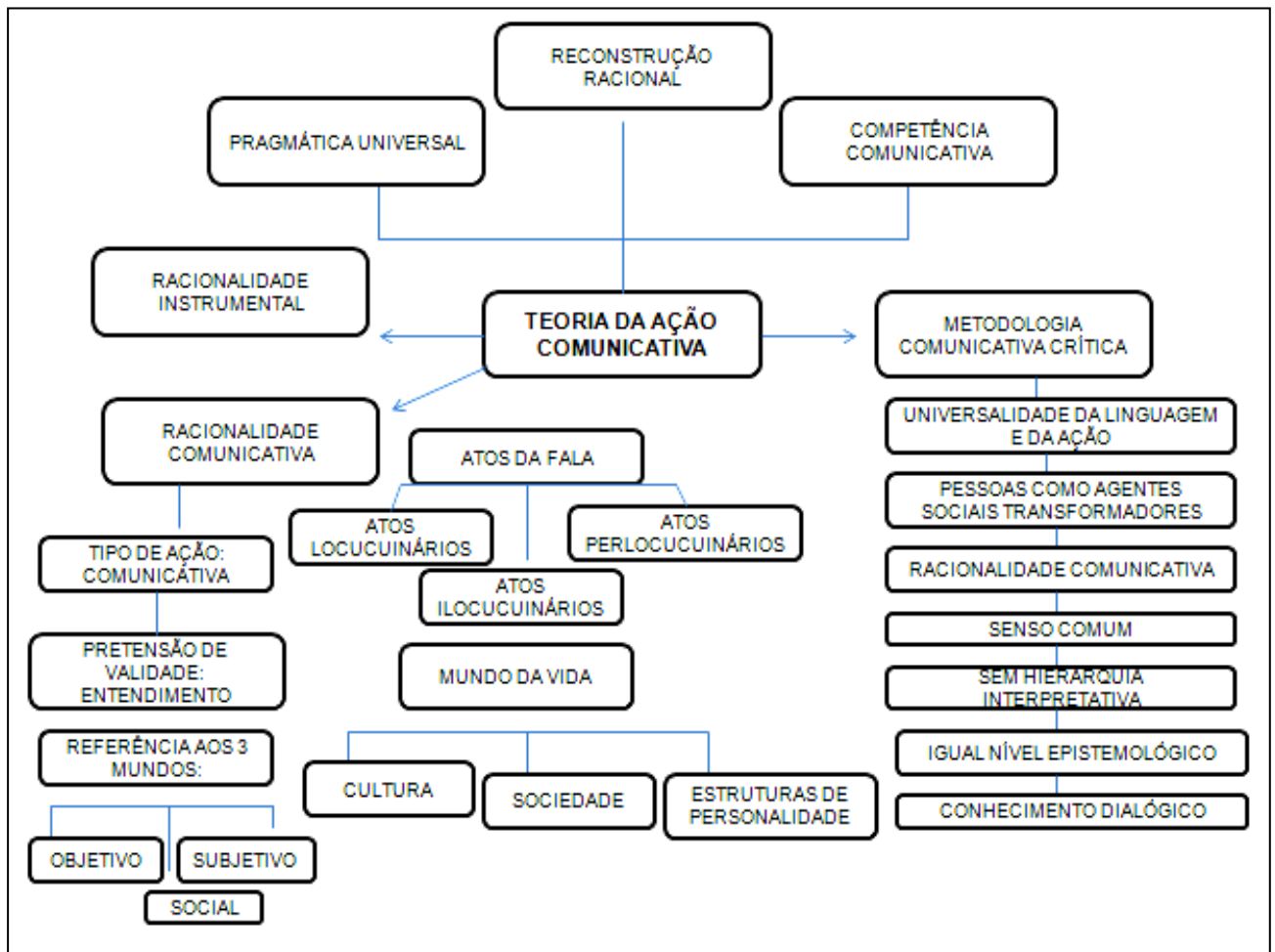


Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

### 3.6 Procedimentos e instrumentais de pesquisa

Corroborando a preocupação da literatura supracitada, nossa proposta de pesquisa buscou criar, junto com o educador, um espaço de problematização de sua própria prática. Desta forma, pensamos sobre a importância de criar espaços de diálogo na escola, ouvindo o professor e suas concepções acerca dos mecanismos de enfrentamento diante das questões socioambientais, reconhecendo conjuntamente as limitações das práticas pedagógicas, apontando novas possibilidades de atuação. Na tentativa de concretizar essas intenções, encontramos na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (2012b, 2012c) o fundamento teórico-metodológico necessário para a criação de espaços de diálogo e autonomia dentro da escola. A figura 15 representa de forma sucinta as etapas da Teoria da Ação Comunicativa com um suporte da Metodologia Comunicativa Crítica.

Figura 14: Esquema metodológico da Teoria da Ação Comunicativa.



Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

A Teoria da Ação Comunicativa, conforme esquema apresentado aponta a possibilidade de rompermos com o modelo de racionalidade instrumental, ancorado em um uso não comunicativo do saber para ações dirigidas a fins, e lançar mão de uma racionalidade comunicativa. Esta, por sua vez, consiste em um processo de comunicação mediado linguisticamente e intersubjetivamente por critérios para o alcance de pretensões de validade, criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma destas pretensões relacionando-se respectivamente a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas. De forma sucinta, podemos afirmar que, para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e de agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação para que sejam criados planos de ação para a coordenação das suas ações a partir do entendimento.

Nesta linha de pensamento, afirmamos que a promoção de situações formativas constituídas em grupos de professores podem ser compreendidas a partir do estudo do processo de entendimento mútuo e do ponto de vista do desenvolvimento de competências comunicativas, sendo contundente eleger a perspectiva de Jürgen Habermas, um teórico crítico da segunda geração da teoria crítica, como referencial de pesquisa. A formação de professores interpretada por este viés implica que, para além de propagar conhecimento historicamente construído, o processo formativo deve ser permeado pela compreensão das relações existentes entre os fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e epistemológicos que envolvem, por um lado, o desenvolvimento da ciência e, por outro lado, o trabalho docente. Para a concretização desse processo, é imprescindível que se valorize, como manifestação principal, a busca por entendimentos por meio do uso racional da linguagem (SILVA E CARVALHO, 2017).

Com base nessa contextualização, apontamos uma sequência de elementos de análise baseado nos pressupostos da filosofia da linguagem habermasiana e no trabalho desenvolvido por Silva e Carvalho (2017). As etapas foram realizadas a partir da análise das interações de professores polivalentes que lecionam em turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, recorrendo sobre as concepções de Educação Ambiental mediante um processo formativo. Ou seja, o dispositivo apresentado foi desenvolvido no contexto de análise das interações intersubjetivas de um grupo de educadores do ensino fundamental. Sendo assim, o dispositivo segue as etapas seguintes:

- *Identificação dos episódios de análise:* Esta etapa consistiu na seleção de episódios de análise, ou seja, conjuntos de falas sobre um determinado tema a partir das transcrições das reuniões. Desse modo, um episódio pode ser formado por um conjunto de falas de grande ou de pequena extensão, que abordassem um tema gerador específico sobre o qual os participantes argumentam.
- *Identificação dos atos de fala:* Para cada episódio de análise foram selecionados os respectivos atos de fala. Estes atos podem ser entendidos como emissões linguísticas com conteúdo proposicional ilocucionário. Uma frase, por exemplo, pode ser considerada um ato de fala.
- *Caracterização pragmática dos atos de fala:* Esta pode ser considerada a principal etapa do processo de análise, na qual foram sintetizados e nomeados os componentes ilocucionários dos atos de fala. Na caracterização dos atos de



fala, descrevemos o processo comunicativo e como suas características estão ligadas às esperadas pelo referencial teórico de Habermas para, então, chegar a conclusões acerca das implicações do ambiente de planejamento conjunto na maneira como os docentes discutem temas de interesse coletivo.

Enfatizamos que apenas os episódios mais representativos e direcionados ao tema discutido foram analisados a partir da tabela de análise.

- *Sínteses das construções conjuntas*: Esta etapa se refere à retomada, ao final de cada episódio, do conteúdo dos atos de fala, no qual destacamos os principais elementos de conteúdo dos temas debatidos pelos grupos. Enfatizamos que essas construções linguísticas coletivas foram sintetizadas a partir do entendimento habermasiano de interpretação.
- *Elementos sintetizadores*: Ao fim de cada reunião, os elementos sintetizadores foram contemplados em um quadro síntese apresentando um resumo das construções coletivas e das características do processo comunicativo, entendido como conteúdo ilocucionário.
- *categorizações das construções conjuntas*: Integram as sínteses anteriormente descritas dois tipos de planos:

*Plano de ações*: se refere às propostas de ação planejadas e empreendidas pelo grupo decorrentes do entendimento acerca das suas necessidades;

*Plano das concepções*: relaciona-se aos entendimentos obtidos a partir da interação intersubjetiva construída em conjunto pelos participantes.

Esse detalhamento envolveu desde a separação dos episódios de análise até a categorização final das construções conjuntas e essa proposta pode contribuir para a compreensão dos processos de planejamento, intervenção e avaliação inerentes às práticas pedagógicas entre outras interações linguísticas para a busca de consensos e possibilidades de ação comunicativa nesses grupos.

Para a consecução dessas etapas, os objetivos propostos nesse estudo foram alcançados a partir do desenvolvimento dos seguintes procedimentos metodológicos:

**Objetivo 1:** *Analisar as possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no processo de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas.*

Este objetivo foi alcançado a partir da realização das etapas abaixo descritas:

- **Etapa bibliográfica**

Nesta etapa, foram consultados artigos em bases indexadas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, como também foram feitas pesquisas em livros pertencentes ao acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN- UFS) que versavam sobre a temática da Educação Ambiental em suas vertentes tradicional e crítica e sobre a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

- **Etapa prática**

Esta consistiu, em um primeiro momento, na explanação acerca da temática ambiental e sensibilização dos educadores para a participação nas etapas da pesquisa. Desse modo, foram selecionados nove educadores e o questionário sobre Educação Ambiental para educadores (APÊNDICE F) foi aplicado de forma individualizada. Neste constam 35 questões, entre elas algumas são objetivas, outras subjetivas e outras mistas buscando estabelecer um panorama da situação de ensino e aprendizagem. Constam questões relativas à atuação profissional e à promoção da Educação Ambiental (conceito, objetivos, temas trabalhados, atividades desenvolvidas e periodicidade, recursos disponíveis, espaços de atuação, engajamento com outros professores, disciplinas e outros atores sociais, fatores que limitam ou contribuem para a inserção da Educação Ambiental na escola, avaliação dos projetos, possibilidades de transformação social, dificuldades e facilidades no trabalho com educação ambiental, promoção de formação continuada e sugestões de melhorias para as ações já realizadas). O tempo médio para responder ao questionário foi de 30 minutos e os educadores não apresentaram dificuldades, tendo qualquer dúvida sanada enquanto o respondia.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista (APÊNDICE G) com os educadores seguindo um roteiro semiestruturado que abordou práticas pedagógicas, relações com a equipe escolar e compreensão das questões ambientais. Buscou-se traçar um diagnóstico qualitativo da situação educativa relacionado às possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no trabalho com a Educação Ambiental. Realizamos essa ação em cinco dias, tendo como indicadores de pesquisa a observação e a análise crítica. Os instrumentos utilizados foram roteiro de observação, gravador, papel A4 e caneta, para posterior avaliação. Nesse sentido, os procedimentos de avaliação considerados foram análise subjetiva das falas dos educadores e suas expressões corporais e na análise de risco, evidenciamos a divulgação de informações para fins científicos e a interferência em aspectos pessoais dos sujeitos.

**Objetivo 2:** *Realizar um percurso formativo nos moldes da Teoria da Ação Comunicativa com os educadores da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE.*

Este objetivo também foi alcançado a partir do desenvolvimento de etapas, a saber:

- **Etapa bibliográfica**

Foram utilizadas referências bibliográficas, conforme discorrido no primeiro objetivo específico, assim como foi consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a fim de fazer um levantamento dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos da instituição e averiguar a ocorrência de formações e demais informações que se fizeram necessárias.

- **Etapa prática**

Essa etapa consistiu na promoção de cinco momentos formativos e de troca de experiências junto a nove educadores que compõem o quadro docente da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE. Em geral, a tarefa consistiu na apresentação das novas perspectivas acerca da EA crítica, havendo uma valorização da fala dos educadores e suas contribuições para um novo fazer pedagógico no “ambiente” educativo, assim como buscamos mediar uma tomada de consciência acerca das consequências das ações humanas sobre os “recursos” naturais da comunidade onde esses sujeitos vivem e atuam e o quanto suas abordagens metodológicas influenciam na reprodução de práticas culturais que vão de encontro ao modelo político-econômico vigente, reconhecendo a necessidade de uma ruptura paradigmática.

Nesse sentido, a formação de professores envolveu as seguintes atividades: discussão, chuva de ideias e dinâmicas que foram realizadas em cinco momentos. Os instrumentos utilizados foram roteiro de observação, gravador, papel A4 e caneta para possibilitar a análise a partir de indicadores, a saber: observação participante e avaliação subjetiva dos educadores a partir das suas falas. Para a avaliação, foram consideradas as falas, o confronto de ideias, a dinâmica denominada “Que bom, que pena e que tal”, na qual constam os pontos fortes, fracos e aspectos passíveis de serem melhorados acerca da formação. Dentro da análise de risco, verificamos e esclarecemos aos sujeitos de pesquisa a divulgação das informações obtidas para fins científicos e educativos, a interferência em aspectos pessoais, assim como a divulgação de imagens. A seguir detalharemos os momentos do processo formativo:

Primeiro momento: Consistiu na apresentação do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais- Associada UFS (PROFCIAMB/UFS) e na explanação sobre o campo das ciências ambientais o qual, inclusive, se caracteriza como bacharelado. Em seguida, foi apresentada a proposta da pesquisa, seus objetivos, procedimentos e finalidades de forma a estabelecer um consenso entre os envolvidos acerca da necessidade da promoção de um percurso formativo que se amplie continuamente.

Figura 15: Apresentação no primeiro momento formativo.



Fonte: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Segundo momento: Foi realizada uma explanação acerca dos aspectos geográficos, históricos e econômicos do contexto local. Dessa forma, partimos da caracterização das regiões hidrográficas brasileiras, fazendo um detalhamento da região do Atlântico Leste, onde fica localizado o Estado de Sergipe. Área de abrangência, clima, precipitação, disponibilidade hídrica e usos potenciais da água, assim como os aspectos críticos foram questões evidenciadas. Posteriormente, foi explanada de forma sucinta a Bacia hidrográfica do rio Piauí até chegar ao contexto local da microbacia do rio Caiçá e a localização espacial do município de Simão Dias- SE. Logo, os temas críticos discutidos foram: uso e ocupação do

solo, sistema de esgotamento sanitário e o descarte de rejeitos no rio. Finalizamos esse momento reconhecendo as problemáticas presentes nos conjuntos José Neves da Costa e Rivalda Silva Matos e discutindo coletivamente possibilidades de estratégias pedagógicas para o enfrentamento dessas questões no âmbito educativo.

Figura 16: Foto do segundo momento formativo.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 17: Visão panorâmica da localização da escola



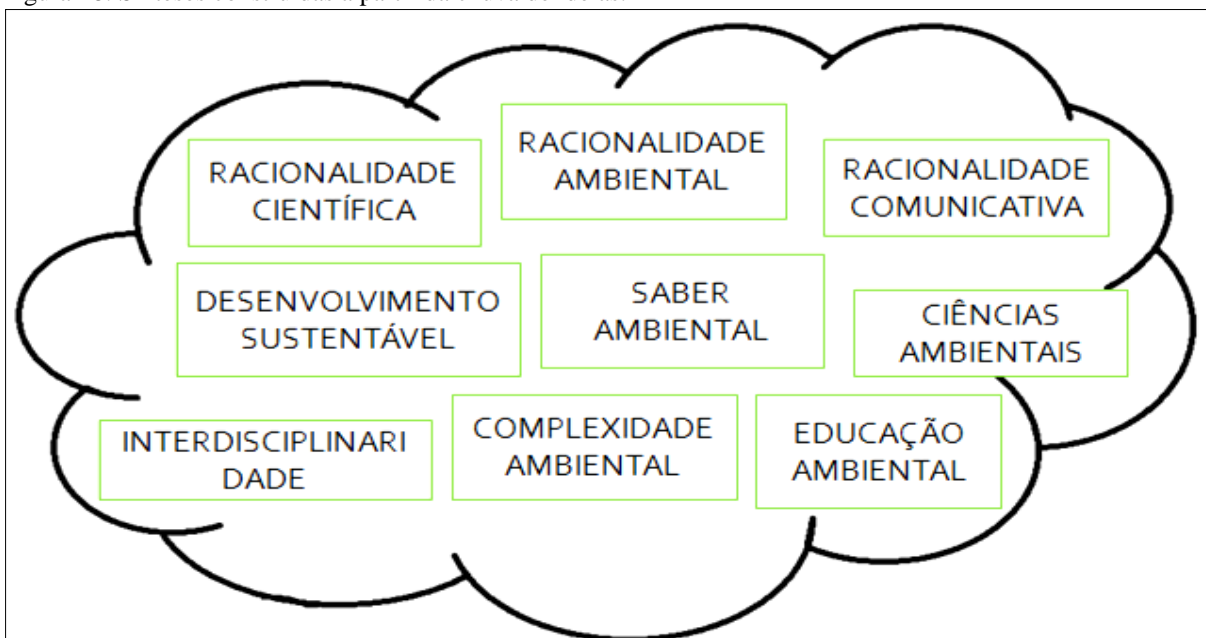
Fonte: Google maps, 2019.

*Terceiro momento:* Este foi um momento mais dinâmico e dialógico na medida em que os docentes foram desafiados a reconhecer a limitação do próprio conhecimento. Introduzimos solicitando que identificassem quais das imagens apresentadas refletiam problemas ambientais ressaltando, a princípio, as definições de problemas ambientais, questões ambientais e impactos ambientais. Posteriormente, refletimos se haviam diferenças entre os conceitos de natureza, ambiente e meio ambiente, assim como sobre a educação de forma que organizamos uma síntese dessas definições.

Buscamos compreender a essência dos termos ciências ambientais, complexidade ambiental, ética ambiental, desenvolvimento sustentável, racionalidade científica, racionalidade ambiental, racionalidade comunicativa, educação ambiental e interdisciplinaridade. Sistematizamos essas discussões de forma esquemática a partir da construção de uma chuva de ideias (FIGURA 19).

Finalizamos o terceiro momento solicitando aos educadores que indicassem quais das imagens apresentadas representavam práticas de Educação Ambiental e que compartilhassem suas opiniões. A figura 20 representa uma síntese das imagens apresentadas durante esse momento da formação.

Figura 18: Sínteses construídas a partir da chuva de ideias.



Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.



Figura 19: Síntese das imagens analisadas durante o terceiro percurso formativo.



Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Quarto momento: Foi caracterizado pela sistematização dos conhecimentos construídos para chegar a consensos acerca da necessária mudança das práticas pedagógicas e do engajamento com os educandos, com outros docentes e com a comunidade para o enfrentamento de problemas coletivos.

Figura 20: Mediação discursiva durante o quarto momento formativo.



Fonte: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 21: Momento de interação discursiva.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 22: Equipe docente e gestora da Escola Municipal Maria Helena N. da Silva.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Dessa forma, as questões que nortearam o diálogo e a busca pelo entendimento mútuo e intersubjetivo foram as seguintes:

- O que podemos entender por Educação Ambiental?



- É possível construir uma Educação Ambiental crítica? De que forma?
- Quais as limitações imbricadas no desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica? Como podemos superá-las?
- Quais as atuais possibilidades para desenvolver um trabalho em Educação Ambiental Crítica, de forma contínua e permanente?
- Quais as possíveis estratégias para o enfrentamento das problemáticas socioambientais da comunidade?

Os consensos obtidos a partir desse momento de diálogo suscitaram no quinto momento, detalhadamente descrito a seguir.

Quinto momento: O desfecho desse percurso formativo culminou na discussão acerca das possibilidades de novas ferramentas pedagógicas. Foram discutidos os recursos Água virtual e minha pegada hídrica, a trilha ecológica, charges, blogs, Histórias em Quadrinhos, aplicativos, rádio escola, vídeo-documentários e carta manifesto como algumas possibilidades de trabalhar acerca da Educação Ambiental, abrindo sempre novas possibilidades. De forma consensual, escolhemos a carta manifesto como primeira ferramenta educativa a ser desenvolvida como forma de luta para a superação da contaminação do rio, envolvendo escola, comunidade e poder público (detalharemos o recurso “Carta manifesto” no produto técnico).

Figura 23: Síntese das propostas para a construção de uma ferramenta pedagógica.



Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

**Objetivo 3:** *Refletir acerca do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar em Educação Ambiental.*

A partir do desenvolvimento dos objetivos precedentes, afirmamos a necessidade de elaborar coletivamente um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental (Produto técnico), e o desenvolvimento dessa proposta nos anos subsequentes, aprimorando-o quando necessário, e valorizando a necessidade de ações permanentes e significativas nos espaços educativos. O projeto ficou estruturado da seguinte forma:

**1ª UNIDADE:** “EU E O MEU SER – Relações intrapessoais e autoconhecimento”.

Nessa unidade, o discente deve desenvolver competências e habilidades relacionadas ao reconhecimento da própria identidade e personalidade.

**2ª UNIDADE:** “EU E O OUTRO – Convivência humana e relações interpessoais”.

Na segunda unidade, devem ser trabalhadas as relações interpessoais e intrapessoais, desenvolvendo a alteridade, a empatia e o respeito ao próximo.

**3ª UNIDADE:** “EU E O MUNDO – Consciência e preservação ambiental”.

Nesta unidade letiva devem ser desenvolvidas competências para que o discente compreenda que as suas ações e relações com seus pares impactam na qualidade da vida no meio ambiente, desenvolvendo a noção de responsabilidade socioambiental. Dessa forma, devem ser analisadas questões políticas, econômicas, ideológicas, midiáticas, sociais e culturais de ordem global e local e as consequências dos impactos socioambientais para subsidiar processos de transformação social e emancipação dos sujeitos.

**4ª UNIDADE:** “EU E AÇÕES REAIS – Intervenções sociais e práticas atitudinais”.

A partir do desenvolvimento das etapas precedentes, devem ser realizadas práticas reflexivas que conduzam a ações concretas envolvendo escola, comunidade e poder público. Estas devem culminar no desenvolvimento de um produto tecnológico que ressignifique o processo educativo.

Este terceiro objetivo específico consistiu, portanto, na elaboração coletiva do Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental a ser aplicado na escola. Buscou-se a partir dessa tarefa elaborar um projeto diferenciado dos já existentes, no qual predominem os preceitos da gestão compartilhada, participação, significância e que gere contribuições teóricas e práticas para a comunidade. Para isso, foi utilizado um roteiro semi-estruturado para guiar os

professores no momento da elaboração constando os seguintes temas: identidade, relações humanas, meio ambiente e cidadania, recursos hídricos e usos do solo.

A partir deste detalhamento metodológico, buscaremos no capítulo seguinte colocar em práticas os preceitos da Teoria da Ação Comunicativa para a interpretação dos diálogos resultantes do percurso formativo realizado na escola supracitada.

## RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme discutido no segundo capítulo, a crise ambiental expressa uma das falhas mais profundas do modelo civilizatório da humanidade. Detentor de uma expansividade crescente, o processo econômico deflagrou a degradação global dos recursos naturais. De acordo com Leff, essa degradação ecológica é vista como a “marca de uma crise de civilização, de uma modernidade fundada na racionalidade econômica e científica como os valores supremos do projeto civilizatório da humanidade, que tem negado a natureza (...)” (2006, p. 223). A tomada de consciência a respeito dos limites do crescimento econômico emergiu quando a degradação do meio ambiente tornou-se visível assim como a questão ambiental passou a ser considerada uma problemática eminentemente social, gerada a partir de processos econômicos, políticos, sociais e culturais. Esse cenário de crítica à razão moderna perpassa o pensamento crítico de Marx à Habermas, introduzindo uma nova racionalidade (LEFF, 2006).

Esta nova racionalidade busca repensar a perspectiva técnica e instrumental da ciência e é construída pela via da comunicação, mediante uma linguagem orientada para o entendimento entre os sujeitos falantes. Estamos nos referindo a uma perspectiva dialógica, participativa, interativa e inclusiva, comprometida com a formação de sujeitos comunicativamente competentes, questionadores e atuantes. Este enfoque reconhece a interação entre os cenários social, econômico, político e histórico, aos quais influencia e é influenciada. Que nos apresenta uma ciência situada num cenário abrangente e complexo que não se isola e nem se distancia do diálogo intersubjetivo com outras áreas do saber e, por conseguinte, é detentora de um caráter eminentemente interdisciplinar. Por sua vez, o processo de institucionalização dessa racionalidade comunicativa não ocorre natural e espontaneamente por parte dos interlocutores. Depende, portanto, de uma interação linguisticamente mediada, num campo de debate e discurso, em meio a um conjunto de pretensões de validade, a fim de obter um entendimento mútuo (HABERMAS, 1989).

Quando falamos em Educação Ambiental, devemos entender que existem crises nas formas de pensar, sentir, agir e relacionar-se entre as pessoas e seus mundos de vida. A superação dessa crise é permeada pela nossa capacidade de unificar tudo que foi fragmentado histórica e socialmente. O conhecimento, portanto, é a ferramenta capaz de unificar as pessoas, os lugares, os pensamentos e os sentimentos.

Este capítulo discorrerá sobre a aplicação da Teoria da Ação Comunicativa como instrumento eficaz e necessário para a emancipação e libertação do sujeito social: o educador. Na primeira parte, intitulada “Concepções e experiências em Educação Ambiental na Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva” abordaremos as concepções e práticas dos educadores em atividades relacionadas à Educação Ambiental na escola evidenciada mediante questionários e entrevistas realizados. Nesse sentido, analisamos as falas desses sujeitos, submetendo-as às pretensões de validade.

Na segunda parte, denominada “Construção dialógica de um novo saber ambiental”, detalharemos os cinco momentos do percurso de formação docente realizado na escola supracitada assim como analisaremos as interações linguisticamente mediadas na formação docente identificando se os atos de fala do sujeito são predominantemente constativos, regulativos, expressivos ou comunicativos. Por tratarmos dos atos ilocucionários, iremos nos deter aos atos de fala mencionados anteriormente (Habermas, 1999).

Na terceira e última parte, intitulada “A importância da construção dos projetos em Educação Ambiental: Relato de experiência” discorreremos sobre a experiência na construção coletiva de um projeto interdisciplinar a ser aplicado na escola e reaplicável em outras unidades escolares. Para essa construção, utilizamos a ideia de consenso como critério de validação e legitimação dessa ação, sendo um requisito importante a ser considerado nos projetos educativos que visam à emancipação social.

#### **4.1 Concepções e experiências em Educação Ambiental**

Num primeiro momento, os educadores responderam de forma individualizada às questões constantes nos questionários sobre Educação Ambiental. Foi possível identificar que todos possuem idade entre 30 e 45 anos, sendo 6 professores efetivos e 3 com contrato temporário. Todos os educadores possuem graduação e três professoras possuem pós-graduação em áreas afins à educação. Possuem, ainda, entre 7 e 25 anos de atuação no magistério, sendo que apenas duas educadoras atuam em outras escolas também pertencentes à rede pública.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de projetos em Educação Ambiental na escola, os educadores confirmaram a execução nos últimos sete anos. No estudo de Loureiro e Cossío (2007) sobre o tempo em que estas vêm desenvolvendo EA, os autores

constataram que mais de 30% das escolas pesquisadas iniciaram suas atividades nos últimos três anos, apesar de existir uma parcela significativa de escolas (22,7%) oferecendo EA há mais de dez anos, possivelmente motivadas pela ampliação das discussões acerca das questões ambientais no país em decorrência da realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro (Rio-92). Desde então, educadores de diferentes localidades, em seus diferentes contextos sociais vêm desenvolvendo ações em EA de forma mais conservadora ou crítica.

Ao questionar suas concepções prévias sobre o conceito de Educação Ambiental, os educadores afirmaram:

*E1: A Educação Ambiental é aquela capaz de promover mudanças atitudinais no cotidiano das pessoas através de ações concretas.*

*E2: É uma educação preocupada em formar indivíduos com responsabilidade sustentável.*

*E3: É a base formadora, da importância do bem estar de tudo que existe no meio em que vivemos.*

*E4: É a capacidade de respeitar, de cuidar e desenvolver boas relações com a natureza e com o ambiente em que vivemos.*

*E5: Significa mostrar aos alunos a importância da conservação e preservação do ambiente individual e coletivo.*

*E6: A relação que temos com os outros, com o ambiente, com o intuito de garantir uma vida saudável e a sua sustentabilidade.*

*E7: É uma ação permanente e constante com o objetivo de preservar o meio em que vivemos, o meio ambiente, enfim o nosso planeta.*

*E8: Não respondeu.*

*E9: São ações que buscam melhorar a qualidade de vida dos seres vivos no ambiente que vivem.*

Com base nessas concepções, podemos apreender que existe um entendimento por parte dos Educadores acerca da Educação Ambiental, ainda que de forma ingênua. Podemos perceber também o uso indistinto dos termos natureza, ambiente e meio ambiente, assim como dos termos conservação e preservação. No entanto, conforme referido por E7, já existe

uma noção de que ações pontuais e isoladas não são mais eficazes, reconhecendo a importância de concebê-la como uma ação permanente e, conforme dito por E1, promotora de transformações concretas.

Num estudo sobre o “estado da arte” em EA no Brasil, Lorenzetti (2008) identificou que existem grupos de pesquisadores e de professores com diferentes concepções e práticas sobre EA. Os resultados de sua pesquisa foram obtidos a partir do referencial epistemológico de Ludwick Fleck (Fleck, 1986) que também utilizou em sua pesquisa as categorias de pensamento, no qual sinaliza que a categoria *Coletivo de Pensamento em EA no Brasil* é constituída pelos pesquisadores de EA e por leigos formados e demais professores. A partir da análise de 77 teses e dissertações em programas de pós-graduação no Brasil, o autor destacou a existência de dois Estilos de Pensamento em EA: o Ecológico (do qual fazem parte os leigos formados e demais professores) e o Ambiental Crítico-Transformador (representado pelos pesquisadores e alguns poucos professores). Ele ainda identificou que alguns pesquisadores passam por um processo de transição do Estilo de Pensamento Ecológico para o Estilo de Pensamento Ambiental Crítico-Transformador— o que sinaliza para o fato de estar ocorrendo o trânsito da representação social naturalista de meio ambiente para a representação social globalizante de meio ambiente (REIGOTA, 1998). Este estudo corrobora com os achados de Lorenzetti na medida em que os sujeitos de estudo são educadores que estão inseridos num estilo de pensamento predominantemente ecológico e necessitaram de um processo formativo com caráter crítico e reflexivo para iniciar uma transição para o Estilo de Pensamento Ambiental Crítico-Transformador e, possivelmente, ressignificar suas práticas pedagógicas em EA.

Além disso, nesta pesquisa os educadores foram questionados em relação aos temas trabalhados nas ações de Educação Ambiental e todos elencaram “lixo”, “água” e “poluição”. Porém, nenhum deles identificou o “preconceito”, “drogas”, “legislação”, “diversidade sexual” e “violência” como problemáticas ambientais. Isso nos leva a entender que falta conhecimento acerca dos conceitos de educação e ambiente para que esses educadores apercebam-se acerca da complexidade e da abrangência das ações em Educação Ambiental. De acordo com Leff (2009), o desenvolvimento de um entendimento acerca da complexidade ambiental implica uma reapropriação do conhecimento de mundo que se dá a partir de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade. Chegamos, dessa forma, a uma acepção da pedagogia da complexidade ambiental, que de acordo com o autor:

reconhece que apreender o mundo parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias (LEFF, 2009, p. 20).

A partir deste entendimento, reconhecemos a existência da crise de conhecimento presente nos espaços educativos, o que implica diretamente na dificuldade desses educadores conceberem a complexidade ambiental. Em consonância com as concepções de Leff, essa visão ecológica de EA, ainda presente no ambiente escolar, decorre da carência de um processo formativo permanente e dialógico, capaz de transcender a uma nova racionalidade comunicativa permitindo visualizar o ambiente, a história, a cultura e as realidades dos sujeitos de forma indissociável.

Ao serem questionados sobre as atividades realizadas nas ações de EA, os educadores relataram participar de projetos e realizar palestras, visitas de campo, aulas de campo e exibição de filmes e documentários. O quadro abaixo sintetiza a periodicidade em que os educadores realizam ações em EA.

Quadro 4: Periodicidade das ações em EA

Frequência	Permanente	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual	TOTAL
Projetos	1	1	0	2	0	5	9
Palestras	0	0	0	0	2	4	6
Visitas de campo	0	0	0	0	1	3	4
Passeios	0	0	0	0	0	3	3
Aulas expositivas	9	0	0	0	0	0	9
Exibição de filmes ou documentários	1	0	0	2	0	0	3
Passeatas	0	0	0	0	1	3	4
Semanas temáticas	0	0	0	2	0	2	2
Exposições	0	0	0	2	0	1	3

Fonte: Questionário sobre EA para educadores (APÊNDICE F).

Foi pertinente questioná-los sobre a periodicidade dessas ações e chamou a atenção todos indicarem a realização de aulas expositivas de forma permanente. No entanto, atividades interdisciplinares e diversificadas como visitas de campo, passeios e semanas temáticas ocorrem anualmente. Podemos inferir que a predileção pela realização de determinada ação decorre da formação recebida por esses educadores, na medida em que a prática escolar reflete a concretização das condições que garantem a realização do trabalho docente.



Estas condições carregam consigo os condicionantes sociopolíticos que traduzem tanto as concepções de homem e de sociedade como diferentes concepções sobre o papel da escola, do ensino e aprendizagem e das relações estabelecidas entre professor e aluno. Isso nos faz entender que a forma como os professores desenvolvem o trabalho pedagógico, selecionam e organizam os conteúdos curriculares ou escolhem técnicas de avaliação e ensino está diretamente relacionada aos pressupostos teórico-metodológicos determinados seja pela escola ou priorizados pelo próprio educador, de uma forma mais ou menos explícita. Ainda de acordo com Saviani:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. (...) Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). (...) Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional; (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor (1981, p. 65).

A discussão de Saviani acerca da situação em que se encontra o ambiente escolar identifica de um lado, educadores portadores, em certa medida, de uma nova racionalidade acerca da educação e, de outro lado, um sistema ainda preso a uma racionalidade que instrumentaliza as pessoas a reproduzir formas de pensar e de agir. Isso nos faz entender por que responderam “na escola” ao serem questionados sobre o local privilegiado para desenvolver as ações de EA. Na verdade, por limitações do sistema, ou melhor, do próprio processo formativo, não visualizam as possibilidades de criar cenários diversificados em contextos detentores de problemáticas socioambientais críticas e dar um novo sentido, o que poderia conduzir a uma EA significativa, participativa e contextualizada.

Ao serem questionados sobre os principais objetivos da EA na escola, todos os educadores indicaram sensibilizar para o convívio com a natureza, promover o desenvolvimento sustentável e ensinar para a preservação dos recursos naturais. O quadro a seguir mostra os objetivos da EA apresentados no questionário.

Quadro 5: Objetivos da Educação Ambiental.

OBJETIVOS
Intervir na comunidade
Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania
Envolver e motivar os alunos para os estudos
Possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas
Atender a demanda de governo

<i>Sensibilizar para o convívio com a natureza</i>
<i>Promover o desenvolvimento sustentável</i>
<i>Ensinar para a preservação dos recursos naturais</i>
Promover valores de solidariedade e zelo planetário
Dialogar para construção de sociedades sustentáveis
Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental
Situar historicamente a questão socioambiental
Conhecer os ecossistemas

Fonte: Questionário sobre EA para educadores (APÊNDICE F).

Com base nos objetivos constantes no quadro acima, podemos perceber que os objetivos considerados prioritários pelos educadores nas ações em EA estão mais voltados às macro-tendências político-pedagógica conservacionista e naturalista. Estas tendências correspondem à visão inicial de EA, considerada por Layrargues e Lima (2014) como uma prática educativa que objetiva o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica da preservação e tendo como base a ciência ecológica. No entanto, o entendimento moderno de que o homem é extensão do meio ambiente e que os problemas ambientais são produtos também de aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, deslocou a perspectiva ambiental dessa visão conservadora, assumindo a necessidade de harmonizar interações sociais às dinâmicas da natureza. Este entendimento instaura uma necessidade de conhecer os postulados das demais macro-tendências para que estejamos engajados aos novos postulados acerca da complexidade socioambiental (CARVALHO, 2011).

Ao serem questionados sobre a realização dos projetos em EA, informaram que estes são construídos a partir da integração entre duas ou mais disciplinas, correlacionando as questões socioambientais aos conteúdos disciplinares e, eventualmente, integrando essa proposta ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. No entanto, os educadores afirmaram que eventualmente há uma atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade sob o enfoque dirigido à solução de problemas da comunidade, e que a escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas ocorre de forma esporádica. Observamos que, apesar da integração das disciplinas curriculares e sua correlação às questões socioambientais, nem sempre ocorre uma atuação conjunta com os demais educadores e com a comunidade a partir da ideia dos temas geradores. Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento por meio da adoção de uma abordagem interdisciplinar. A respeito disso, concordamos com Cascino (2000) quando afirma a importância de envolvermos comunidade, política e transformação nesse processo de decisão que é eminentemente político e deve ser tomado pelos educadores. Nesse diálogo, Guimarães (2000) complementa afirmando que a EA deve resultar de um Projeto Político

Pedagógico construído coletivamente em uma interação estabelecida entre a escola e a comunidade, dentro de uma concepção de educação totalizadora.

Apesar de os educadores não reconhecerem a existência de temas geradores nas ações em EA, observamos que estes se fazem presentes ao questionarmos quais os três principais temas tratados nos projetos de EA desenvolvidos na escola. Todos os educadores elencaram “Lixo e reciclagem”, “Poluição e saneamento básico” e “água”, sendo que duas educadoras destacaram também “saúde e nutrição”. Conforme a fala de E1: *Estes temas fazem parte do projeto de leitura da Secretaria Municipal de Educação, e os professores executam*. Ainda de acordo com E4: *Os temas são selecionados de acordo com os problemas mais frequentes na comunidade, como falta e má qualidade da água, lixo e esgoto a céu aberto*. Conforme E7: *Os temas são escolhidos de acordo com os problemas reais existentes na comunidade local como lixo a céu aberto e falta de saneamento básico*. Percebemos nessas falas a existência de uma pretensão de verdade, na medida em que o estado das coisas sobre as quais se fala é verdadeiro. Os educadores discorreram sobre a forma como os temas são trabalhados nas ações em EA de forma objetiva.

Ao serem questionados sobre a iniciativa pela realização de projetos em EA na escola, os educadores afirmaram que parte, principalmente, do envolvimento do grupo de professores com o apoio da direção escolar e da Secretaria Municipal de Educação e, eventualmente, por iniciativa de alunos, funcionários, comunidade, universidades e Organizações não Governamentais (ONGs). Relataram também que as ações de EA envolvem a participação de professores, equipe diretiva e alunos.

Os educadores foram, também, questionados sobre os fatores que contribuem para a inserção da EA na escola. A partir da análise dos resultados, observamos a importância da promoção de formações continuadas para que esses educadores reconheçam a importância da existência de espaços formativos e, com isso, enxerguem a importância da existência de lideranças que mobilizem lutas em defesa dos interesses coletivos, visualizem a importância do engajamento da comunidade local nos projetos de intervenção socioambiental assim como reconheçam o potencial dos recursos tecnológicos para uma ressignificação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, dialogando com Baganha (2018) apercebemo-nos que somente uma formação permanente e comprometida com a qualidade de vida no planeta pode contribuir de forma eficaz com a reestruturação das escolas, muito mais por princípios éticos do que por imposições normativas do sistema. Penteado (1991) vem agregar acerca da necessidade desses cursos de formação propiciarem, desde o início, a inserção dos professores

como pesquisadores de situações reais de ensino, afim de que verifiquem como as tecnologias educacionais devem ser utilizadas. Acrescenta, ainda, a importância de pesquisas que tenham como foco o ensino, levantando hipóteses sobre o papel dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem para a transformação e emancipação do sujeito, assim como capacitá-los à organização de pequenos projetos de ensino a partir de um acompanhamento e verificação dos resultados.

Por sua vez, houve respostas divergentes quando questionados sobre a forma como têm sido avaliadas as ações de EA. Quatro educadoras referiram avaliar seus alunos a partir de provas e os demais afirmaram observar os comportamentos dos componentes da comunidade escolar. Segundo Tarin (1994), a adoção de processos de avaliação rígidos e que priorizem aspectos quantitativos predispõem ao risco de não serem avaliados elementos que melhor caracterizariam a EA. Acrescenta ainda que, de todas as tarefas de um professor, a avaliação pode ser a mais difícil. A partir dessas contribuições, podemos reconhecer as limitações e a complexidade inerentes aos processos avaliativos, principalmente quando se trata de uma EA que objetive uma mudança de comportamentos e atitudes. A partir dessas contribuições podemos refletir: Como conhecer as repercussões causadas a partir da aplicação de um projeto de EA? Como avaliar a necessidade de melhorar uma proposta? Quais os instrumentos mais adequados para avaliar a pertinência de uma atividade? Como subsídio para essas perguntas, Guerra (1993) propõe a avaliação como um processo de diálogo, compreensão e melhoramento dos programas educativos, devendo ser, prioritariamente, qualitativa, democrática, processual e participativa. Além disso, deve ser realizada em equipe para que haja uma pluralidade de perspectivas e sua função, portanto, é facilitar a valoração, que deve ser feita pelos próprios participantes desse processo. Estes devem emitir seus juízos para que ocorra um aperfeiçoamento contínuo dos programas educativos assim como dos profissionais envolvidos.

Ao serem questionados se as ações de EA têm gerado mudanças na escola, os educadores afirmaram que ocorrem, principalmente em relação à *diminuição da quantidade de lixo na escola, consumo de lanches mais saudáveis durante o período escolar, melhoria da higiene corporal em componentes da comunidade escolar, aumento da prática de exercícios físicos e melhoria dos hábitos e das atitudes da comunidade em relação ao uso dos recursos naturais*. Ora, se em questão anterior os educadores elencaram que a participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção não contribui para a inserção da EA na escola, como poderíamos visualizar mudanças dos hábitos e atitudes da comunidade? Na verdade, há

participação da comunidade nessas ações, ainda que de forma passiva e pontual. As mudanças alcançadas a partir de “pequenas” ações em EA são visíveis; o que falta são processos formativos permanentes para uma tomada de consciência diante da complexidade ambiental e da crise civilizatória que atinge, inclusive, os espaços educativos.

Adentramos em uma questão central do questionário: Quais as dificuldades e as facilidades que você pode apontar para a realização das ações em EA? A partir das respostas, entendemos que a falta de apoio financeiro assim como a falta de momentos de formação destinados aos professores para um trabalho relacionado a essa temática foram consideradas as principais dificuldades para a realização das ações em EA. No entanto, identificaram como facilitadores o entendimento entre os professores e com a equipe diretiva sobre os temas ambientais, assim como o interesse dos alunos por esses temas. Podemos confrontar essas informações com os diálogos obtidos a partir das entrevistas. Apesar de elencar a questão financeira como limitador no questionário, durante a entrevista foram questionados sobre quais dificuldades encontradas para trabalhar sobre Educação Ambiental. E5 respondeu: *“Assim... Pelo menos esse ano não estou sentindo dificuldade não. Até porque eu não sei se é a idade né? Porque eles são bem receptivos aí no momento eu não tô tendo não dificuldade. Nem financeira, até porque Educação ambiental a gente pode trabalhar sem nada!”*. Durante o diálogo, ainda pude reforçar: Pesquisador: *“Recurso não é um fator limitante né?”*. E enfaticamente E5 respondeu: *“Não. Não!”*. Percebemos um ato de fala constativo quando E5 se refere a algo no mundo objetivo, ou seja, enfatiza a possibilidade de trabalhar sobre a temática ambiental mesmo na insuficiência de recurso material.

É contundente ressaltar também que, apesar de falarem sobre o interesse dos discentes acerca dessas temáticas, E1 afirma que:

*A maior dificuldade que eu encontro é porque eu não acho que os alunos têm credibilidade naquilo que eu tô falando, eu não sei se a palavra é credibilidade. Eles não levam a sério o tamanho da problemática. Então, eu passo a manhã digamos falando sobre lixo e reciclagem e respeito ao meio ambiente e no final da aula eu encontro lixo em qualquer parte da sala, então se eu vejo isso imediatamente, né? Então eu percebo que eles não leva tão a sério, que eles não acreditam, não tem credibilidade que esse seja um problema de grande proporção e que eles podem modificar isso. Então assim, eu trabalho na sala de aula em todas as disciplinas em tudo que eu trabalho achando o quê? De 20 alunos, eu consigo sensibilizar um! Então eu creio que se eu fizer isso, eu já fiz uma boa parte da minha missão, que todos é impossível. Impossível!*

A partir desse ato de fala predominantemente performativo, entendemos que, na medida em que a educadora afirma realizar a ação de buscar sensibilizar os discentes e engajá-los nas questões ambientais, ela tem, na maioria das vezes, resultados malogrados (“que todos é impossível. Impossível!”).

A partir dessas falas, percebemos a riqueza inerente à realização das entrevistas e efetivação da proposta metodológica. Elucidamos que a entrevista comunicativa em profundidade se diferencia de outros tipos de entrevista e envolve encontros com o sujeito social, em lugar pertencente ao seu cotidiano, para dialogar sobre aspectos deste cotidiano. As análises e compreensões foram construídas de forma conjunta, envolvendo pesquisador e participante e esclarecendo desde o início sobre o tema e as intenções do processo de investigação. Partimos de questões norteadoras relacionadas ao mundo da vida dos sujeitos, comprometendo-nos, idiossincraticamente, com a compreensão dos temas investigados. Tanto a transcrição da entrevista quanto a análise das falas foram discutidas com estes sujeitos. De acordo com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 1998a), este tipo de entrevista não se trata apenas de uma conversa para que o sujeito pesquisador consiga algo do sujeito entrevistado senão um momento de diálogo no qual ambos assumem um compromisso com um problema que se quer conhecer e que produz efeitos em ambos.

Lançamos mão da observação comunicativa, esclarecendo que esta se diferencia da etnográfica e da participante. Enquanto na observação etnográfica, o pesquisador faz uma análise das ações do sujeito observado levando em consideração suas próprias concepções, e na participante o pesquisador se coloca a disposição para ouvir as perspectivas do entrevistado, a comunicativa vai adiante ao possibilitar uma partilha de significados entre pesquisador e sujeito da observação comunicativa, com a função de interpretação recaindo em ambos os sujeitos a partir de um plano de igualdade. Suas fases são respectivamente: observação no lugar onde se realizou a ação, observação participante e fase comunicativa, na qual são feitos comentários em momento posterior à redação do texto resultante da observação, chegando-se a uma observação consensuada (CREA, 1998a).

A partir dessas considerações, iniciaremos nosso entendimento a partir dos diálogos resultantes das entrevistas, compreendendo os atos ilocucionários imbricados nas falas a seguir e suas pretensões de validade. Para que os atos ilocucionários fossem bem

sucedidos, buscamos inicialmente atender às condições de felicidade<sup>23</sup>, ou seja, possibilitar a existência de condições específicas para que os atos de fala se tornassem válidos.

- *Ato de pedir:*

Pesquisador: *A partir desta pesquisa espero que possamos entender as possibilidades de realização da Educação Ambiental e juntos possamos encontrar meios eficazes para melhorar as nossas práticas pedagógicas nesta escola, no contexto dessa comunidade. Gostaria de participar?*

A primeira condição que podemos observar nessa fala é a sinceridade do pedido: O pesquisador almejou que o ouvinte realizasse a ação proposta. Outra condição é a crença do pesquisador na possibilidade de realização da ação pelo ouvinte.

- *Ato de perguntar:*

Pesquisador: *Para iniciar nosso diálogo, gostaria de saber qual a sua concepção sobre educação.*

A partir da pergunta, objetivamos realmente saber a concepção do sujeito de pesquisa acerca do tema.

- *Ato de aconselhar*

Pesquisador: *A partir desta pesquisa espero que possamos entender as possibilidades de realização da Educação Ambiental e juntos possamos encontrar meios eficazes para melhorar as nossas práticas pedagógicas nesta escola, no contexto dessa comunidade.*

Além do pedido feito nessa fala, podemos observar também que o entrevistador aconselha o sujeito a participar, dando razões para que ele acredite que o ato o beneficiará posteriormente.

---

23 Para que um ato de fala seja feliz, ou seja, atenda às condições de felicidade, deve haver um procedimento convencionalmente aceito, o que inclui a emissão das palavras apropriadas por certas pessoas, em certas circunstâncias; deve haver uma adequação entre as pessoas particulares e as circunstâncias, em um dado caso, e também deve o procedimento ser executado por todos os participantes de modo correto. Em verdade, o insucesso dos enunciados performativos ocorre, principalmente, ou por desacordo ou por um mau uso da linguagem, caracterizado pela insinceridade por parte do falante. Esse é o ponto explorado por Austin: o insucesso de um enunciado performativo se dá quando aquele que o profere não é sincero em relação ao que está sentindo, pensando ou pretendendo (AUSTIN, 1975; FERRAZ, 2010).

Percebemos que o aconselhamento favorece um primeiro entendimento entre estes sujeitos de forma concomitante ao pedido.

- *Ato de agradecer*

Pesquisador: *Muito obrigada pelas suas contribuições. Os nossos diálogos foram muito importantes para compreendermos nossas práticas pedagógicas em Educação Ambiental e, a partir deles, contribuir com a efetivação de uma Educação Ambiental transformadora.*

Um agradecimento sincero é uma expressão de apreciação e, nesse processo intersubjetivo, tanto o falante quanto o ouvinte são beneficiados.

- *Ato de avisar:*

Pesquisador: *É muito importante que todos nós estejamos engajados e possamos participar ativamente dos momentos de formação. O meio ambiente clama pela mudança das nossas práticas, atitudes e valores e temos o dever de repensar, inclusive, a forma como reproduzimos o conhecimento e a nossa visão de mundo. Esse é um compromisso nosso.*

Podemos considerar este um aviso bem-sucedido haja vista que foram explicitadas todas as consequências que poderiam advir da omissão do ouvinte em participar desse processo transformador.

Ademais, nossa análise levou em consideração a teoria dos atos da fala no viés de uma pragmática universal. Com isso, inter-relacionaremos os três mundos (objetivo, social e subjetivo), identificando as respectivas pretensões de validade presentes nos proferimentos: pretensões de verdade, de retitude e de veracidade. A partir dessa identificação, teremos atos de fala constativos, regulativos e expressivos conforme exposto sinteticamente no quadro abaixo:

Quadro 6: Quadro sinótico da Pragmática Universal dos Atos de Fala.

<b>Ato de fala</b>	<b>Pretensão</b>	<b>Mundo</b>	<b>Função pragmática</b>
1. Constativo	Verdade	Objetivo	Representativa
2. Expressivo	Veracidade	Subjetivo	Expressiva
3. Regulativo	Retitude	Social	Regulativa

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana. Adaptado de Ferraz, 2010.

A partir dessas informações retomaremos, neste momento, o ato de perguntar. Discorreremos sobre a entrevista feita com E1.



- 1 Pesquisador: Para iniciar nosso diálogo, gostaria de saber qual a sua concepção sobre educação.
- 2 E1: Educação para mim é o princípio norteador na mudança de toda sociedade. É por meio da educação que a gente consegue transformar o mundo, as pessoas, as ideias, as ideologias. A educação para mim é pilar de toda e qualquer sociedade.
- 3 Pesquisador: E o que você entende por ambiente?
- 4 E1: Ambiente são todos os meios naturais, não? Sim, naturais em que os seres humanos vivem, convivem, habitam.
- 5 Pesquisador: E o que você entende por educação ambiental?
- 6 E1: Educação ambiental para mim é aquela que é voltada para que os seres humanos consigam mudar positivamente o meio ambiente que vive conservando, cuidando, ressignificando...
- 7 Pesquisador: Você acha importante trabalhar Educação Ambiental na escola?
- 8 E1: Acho! (enfática) Muito importante! Todo, todo, devia ser pilar né? Eu creio que é não sei como é que como é que está pautado nos PCNS e na reforma da BNCC, mas eu creio que deve ser trabalhado como parte do currículo. Porque hoje a Educação Ambiental, né? Os devaneios do meio ambiente eles são muito bem comentados. E deve todo mundo tá vendo que o meio ambiente está pedindo socorro que a natureza pede socorro, então nós precisamos criar essa consciência do nosso aluno pequenininho para que ele já cresça e se forme um cidadão tendo a ideia do que o meio ambiente, de como conservar, de como cuidar de como utilizar técnicas sustentáveis, tecnologias sustentáveis escolher, saber escolher né?
- 9 Pesquisador: E com que frequência geralmente você trabalha sobre esse tema?
- 10 E1: Então esse tema eu sempre trabalho na sala de aula, sempre! Trabalho nas turmas maiores quando eu trabalho história, trabalho a questão dos parques nacionais, da preservação, da depredação do meio ambiente, do que a gente perde enquanto acervo... E na educação, no caso no fundamental maior, eu trabalho interdisciplinarmente. Então eu não trabalho o ano inteiro, mas mesmo que não exista no plano da SEMEC que eles sempre mandam com o tema voltado para a educação ambiental, eu trabalho pelo menos uma unidade. Interdisciplinar, né? Em todas as disciplinas.
- 11 Pesquisador: E você trabalha o tema especificamente meio ambiente?
- 12 E1: Meio ambiente! Dentro do tema meio ambiente eu trabalho com os recursos renováveis e não renováveis, o lixo e a questão do lixo orgânico e inorgânico...
- 13 Pesquisador: E de que forma você desenvolve suas atividades sobre educação ambiental? E quais materiais didáticos você utiliza?
- 14 E1: Eu trabalho na sala de aula, né? (enfática) Então é raro eu sair com os alunos menores, isso aí é fora de cogitação. Então isso aí é no máximo aqui na comunidade. Então, eu trabalho com leituras, trabalho com o recurso aula digital que tem algumas partes voltadas para o meio ambiente, para os recursos naturais, é... Questão da Cidadania e trabalho com leituras, com vídeos, com imagens...
- 15 Pesquisador: E aí dentro desse contexto, quais dificuldades você encontra para trabalhar sobre o meio ambiente?
- 16 E1: A maior a maior dificuldade que eu encontro é porque eu não acho que os alunos têm credibilidade naquilo que eu tô falando, eu não sei se a palavra é credibilidade. Eles não levam a sério o tamanho da problemática. Então, eu passo a manhã digamos falando sobre lixo e reciclagem e respeito ao meio ambiente e no final da aula eu encontro lixo em qualquer parte da sala, então se eu vejo isso imediatamente, né? Então eu

percebo que eles não leva tão a sério, que eles não acreditam, não tem credibilidade que esse seja um problema de grande proporção e que eles podem modificar isso. Então assim, eu trabalho na sala de aula em todas as disciplinas em tudo que eu trabalho achando o quê? De 20 alunos, eu consigo sensibilizar um! Então eu creio que se eu fizer isso, eu já fiz uma boa parte da minha missão, que todos é impossível. Impossível!

17 Pesquisador: Para trabalhar educação ambiental você entende que deve ter conhecimento prévio em que assunto?

18 E1: Deve ter conhecimento prévio... Na questão do meio ambiente, do que o meio ambiente está passando, da deterioração, da questão do lixo, da questão da reciclagem, do aquecimento global... De tudo! Porque o meio ambiente ele impacta não é só aqui a nível local, né? Ele tem um impacto mundial. Então tem uma série que eu gosto de assistir que passa na Netflix, eu não sei o nome da série, eu sei que é planeta animal, então vai mostrando o que o meio ambiente, o que a poluição está ocasionando no mar, nas geleiras, nos ecossistemas... Perfeito! Então precisa ter, porque senão se não você não vai falar alguma coisa sem propriedade nenhuma.

19 Pesquisador: Quais temas de educação ambiental você percebe que são mais difíceis para seus alunos entenderem? Por quê?

20 E1: É... a questão do descarte do lixo, a forma de descartar, da coleta seletiva, da reciclagem... Eu não sei se eles não conseguem entender ou se eles não gostam de praticar, não sei. Eu creio que não são assuntos de difícil entendimento, né? Até porque eu tenho que usar a linguagem deles. Mas eu percebo que existe um distanciamento não só com relação à educação ambiental né, mas com tudo! (risos).

21 Pesquisador: Quanto à infraestrutura da escola, quais materiais e espaços existentes na escola que você tenta utilizar?

22 E1: Eu utilizo a minha sala de aula, claro! Uso o recurso do aula digital para esse fim, não é como eu uso a minha metodologia para trabalhar. É, uso o datashow da escola, só... O notebook...

23 Pesquisador: Essa que você respondeu no caso, você tem que você tem acompanhado as discussões sobre as questões ambientais no cotidiano?

24 E1: Acompanho... Acompanho! (riso)

25 Pesquisador: E por meio de quais fontes você geralmente acompanha?

26 E1: Eu gosto de assistir séries. É... Eu leio jornais, eu leio aqueles artigos que não são tão extensos, que são pequeninhos... Leio revista, leio sites. Gosto sempre de tá pesquisando sobre o tema.

27 Pesquisador: E qual o maior problema ambiental que você considera assim no entorno da escola?

28 E1: A questão do lixo, ah e da poluição do Rio Caiçá, do efluente do rio Caiçá. Eu acho gritante (enfática). Porque assim o tempo vai passando e aqui nessa comunidade eu tenho 6 anos que trabalho, desde o primeiro ano eu trabalho sobre a questão do Rio Caiçá né? Com os alunos na sala de aula, com a direção e a cada ano que passa eu percebo que a situação ela vem piorando. Ela tá bem pior. E que nada tem sido feito. A mesma coisa com a questão do descarte do lixo, então a gente encontra nesta comunidade lixo em todo canto, todo canto!

29 Pesquisador: E você já desenvolveu uma estratégia para enfrentar esse problema junto com os alunos e a comunidade?

30 E1: Com a comunidade não. Eu lembro que aqui já houve palestras para esse fim com a comunidade, mas não fui eu que promovi. Foi uma ação conjunta da escola, não é nenhum dos projetos que nós fizemos. E... Eu trabalho junto com meu aluno, a questão da conscientização, de esclarecimento, de leitura, de análise crítica...

31 Pesquisador: A escola já... já respondeu! Já desenvolveu alguma ação com a comunidade?

- 32 E1: Já, já desenvolveu. Porque antes o quarto projeto de leitura ele era desenvolvido pela escola, né? Então esse ano que veio as 4 unidades prontas. Então a gente sempre avaliava um problema da comunidade e trabalhava.
- 33 Pesquisador: na verdade é um retrocesso, né? Porque era bem interessante né? A própria escola tinha a iniciativa de chegar junto.
- 34 E1: Então em um desses projetos nós desenvolvemos a questão do descarte do lixo aqui na comunidade e ... Foi entrelaçado com o ambiente, né? Como ele impactava. Eu lembro que na época uma das ações que eu fiz para ir com minha turma era visitar o Lixão da cidade, mas aí eu fiquei com medo de levar, eles cortarem, se machucarem, sei lá, sumir... Acabei desistindo. Então a gente fez só aqui local mesmo.
- 35 Pesquisador: Certo. Você se considera um educador ambiental crítico ou tradicional? Por quê?
- 36 E1: “Eta lelê” (risos). Eu acho que eu sou crítica, não sei (risos). Tradicional não. Mas eu creio que eu seja uma Educadora ambiental crítica, que eu trago problemas cotidianos, reais, né? Trago essa realidade daqui, procuro mobilizar, procuro sensibilizar. Eu creio que seria crítica, não sei.
- 37 Pesquisador: A rede de ensino que você atua oferece algum curso de formação em educação ambiental?
- 38 E1: Não, nenhuma das duas escolas.
- 39 Pesquisador: Na verdade nunca teve né?
- 40 E1: Nunca teve. Existe aquela formação só para apresentar o projeto no início do ano que eu participei, mas ela não é destinada para todos os professores aí como o projeto tem esse ano teve esse segundo tema na segunda unidade lixo reciclagem e respeite o meio ambiente, então há um esclarecimento de forma superficial, mas não é uma formação, né?
- 41 Pesquisador: Especificamente sobre educação ambiental nunca teve né?
- 42 E1: Não! Nunca Participei em nenhum dos municípios.
- 43 Pesquisador: Você conhece algum documento oficial que trata sobre a questão ambiental?
- 44 E1: documento não!
- 45 Pesquisador: E você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- 46 E1: Conheço!
- 47 Pesquisador: E fundamenta suas ações por esse documento?
- 48 E1: Não fundamento.
- 49 Pesquisador: E você conhece o Programa Nacional de Educação Ambiental?
- 50 E1: Não.

Das falas 1 à 6, o Pesquisador (P) e E1 buscam elaborar conceitos acerca de educação, ambiente e Educação Ambiental. Na fala 2, percebemos uma intenção, um desejo relacionado à educação enquanto promotora de mudança social, evocando uma pretensão de veracidade inerente ao mundo subjetivo. No entanto, a fala 4 inicia representando um ato constativo das coisas do mundo objetivo e, em seguida, apresenta um ato regulativo representado pela interação dos sujeitos no espaço em que vivem no mundo social. A fala 6 representa uma intenção de mudança, o que representa o ato expressivo referente ao mundo subjetivo do falante.

Das falas 7 à 20, as questões estão relacionadas ao desenvolvimento das ações em EA na escola. Nas falas 8 e 16 percebemos novamente intenções relacionadas à criação de uma consciência no aluno para o exercício pleno da cidadania, assim como a possibilidade de mudanças diante de problemas socioambientais. Nessa medida, temos no ato expressivo uma pretensão de veracidade pertencente ao campo do mundo subjetivo. Para tanto, na fala 10, E1 elenca os temas discutidos nas ações em EA, o que caracteriza o mundo objetivo das coisas e evoca uma pretensão de verdade. Na fala 14, são enfatizados os locais onde são desenvolvidas as práticas de EA, observando a interação do sujeito com o mundo social. É interessante destacar as observações feitas pela educadora a respeito do distanciamento dos alunos em relação à própria realidade. E refletimos: Será que são os alunos ou os educadores que estão estabelecendo um distanciamento em relação contexto socioambiental da comunidade em que atuam? Percebemos uma ação comunicativa a partir da reflexão intersubjetiva estabelecida a partir dessa questão e, coletivamente, pensamos na possibilidade de um estreitamento das relações com a comunidade para intervenções, que serão discutidas no capítulo sobre a formação docente.

As falas 21 a 50 versam sobre infraestrutura da escola, materiais e espaços existentes, problemas ambientais no entorno da escola, desenvolvimento de ações, autorreconhecimento enquanto educador ambiental crítico ou tradicional e existência de cursos de formação. Na fala 28, ao enfatizar uma relação de desequilíbrio do homem com a comunidade local, evocamos a pretensão de retitude com relação a estas atitudes que ferem as normas do nosso mundo social. Nas falas 30 e 36, percebemos a explanação de intenções de conscientizar, esclarecer, desenvolver análises críticas, mobilizar e sensibilizar os discentes num trabalho ancorado na vertente de EA crítica. Nestas falas, evocamos pretensões de veracidade inerentes ao mundo subjetivo das intenções da educadora. Temos, portanto, atos de fala que atendem às condições de felicidade, haja vista tratar-se de proferimentos válidos.

Apresentamos, a seguir, a entrevista realizada junto a E2:

- 1 Pesquisador: Bom dia. O que você entende por educação? O que é educação?
- 2 E2: É Ensinando, a educação pra mim é ensinando a pessoa para o mundo amanhã.
- 3 Pesquisador: Perfeito. E o que é que você entende por ambiente?
- 4 E2: O ambiente é onde eu posso, onde as pessoas podem cuidar, né? Dele melhor. O ambiente para mim é onde você tem... Eu quero dizer o quê? É onde você tem um lugar para viver melhor.
- 5 Pesquisador:: E Juntando os dois. O que você entende por educação ambiental? Você já disse o que é educação e ambiente. E educação ambiental? O que é que você acha que é?
- 6 E2: Educação ambiental é onde eu posso prevenir, ensinar ou praticar um melhor que posso conservar, não sei se tá certo. Né? Conservar para o melhor.

7 Pesquisador: E você acha importante trabalhar Educação Ambiental na escola? Por quê?

8 E2: Sim, porque senão o ambiente próprio, onde a gente que é o lugar onde eles estuda, mora, vira o quê? Uma lixeira né? Se não fosse trabalhado para melhoria, preservar, se não ia ser todo o que? Não sabia o que era um ambiente, O que é né uma limpeza. Por que em todos canto de rua, todas esquina ia ser um monte de lixo.

9 Pesquisador: É... Com que frequência você trabalha sobre esse tema assim, uma semana? Alguns meses ou o ano todo?

10 E2: É, sempre trabalhando né? Não todos os dias sim, mas tirar um dia quando eu dou aula de ciências, de natureza e sociedade, né? O que a gente pega a sobrevivência deles, onde ele mora, né? Porque cuidado ele pratica o lixo em casa

11 Pesquisador: Certo. E de que maneira você aborda o tema meio ambiente?

12 E2: Através de trabalho, né? Pesquisa...

13 Pesquisador: Aí geralmente quais os materiais didáticos que você ...

14 E2: Reciclagem, né? Como papel de alimento, bolsa de alimento que é jogado para que ele não fique a toa...

15 Pesquisador: Certo. E quais dificuldades você encontra para trabalhar o meio ambiente?

16 E2: Que eles não queria aceitar. Acha que jogar lixo em qualquer lugar é lugar, isso! Para ensinar, para modificar é difícil, né? Que a gente sabe que se não eles próprio na sala de aula não jogava o lixo a toa, não sei se tá sendo adequado à sua pergunta.

17 Pesquisador: Tá sim. E você acha que trabalhar educação ambiental, é... Deve ter conhecimento prévio em que assunto? Que eu tenho que ter uma bagagem, eu trabalhar sobre esse tema eu tenho que conhecer quais assuntos?

18 E2: Assim você quer dizer, talvez você não tá entendendo a pergunta mais que assunto: onde eu posso?

19 Pesquisador: Eu tenho que entender de que? Só do lixo, ou só de poluição das águas, eu tenho que entender de quê?

20 E2: Isso, tudo isso junto. Porque um faz a parte do outro, porque tanto lixo como o lixo também polui a água que vai pros rio né? Onde tem que trabalhar o geral, né?

21 Pesquisador: Entendeu?

22 E2: (risos) É. Agora foi.

23 Pesquisador: Aí geralmente. Você trabalha nesse sistema mesmo nè? Ai, quais temas de Educação Ambiental você percebe que são mais difíceis para os alunos entenderem?

24 E2: Assim, porque eu sempre trabalho. Me responde aí como você quer...

25 Pesquisador: Quais temas que você acha mais difícil para eles entenderem?

26 E2: Realmente, o lixo. O lixo!

27 Pesquisador: Que é um problema gigantesco, né?

28 E2: Muitos assim, não entende. Não entende o que é jogar um papel no chão, jogar tudo a toa né? Que isso já vem de casa, que isso tinha que vim da família, para quando chegar aqui é diferente. Aí eu faço isso em casa, aí a gente ensina que não pode sujar uma rua, que se chupou uma bala pegue o papel guarde pra botar no lugar certo se não tiver lixeira... Mas eles não aceita.

29 Pesquisador: E quanto à estrutura da escola, quais materiais ou espaços você usa para trabalhar sobre esse tema, ou só na sala de aula?

30 E2: Só na sala de aula. Eu também saia ao redor, sempre tinha um dia. Na semana eu sempre saia um dia,

entendeu? Tanto aqui como fora daqui. Na cidade, ia lá na pracinha do cemitério, tá entendendo? Para mostrar o ambiente, eu sempre saía com eles.

31 Pesquisador: E você tem acompanhado as discussões assim sobre as questões ambientais do dia a dia?

32 E2: Sim.

33 Pesquisador: E por meio de quais fontes você acompanha? Você lê, você assiste?

34 E2: Sim, televisão, né? Para acompanhar o que tá acontecendo, é o jornal... Sempre eu tô vendo os “pobrema” do lixo como os canais entupido por causa do lixo, peixes que estão morrendo por causa da água poluída.

35 Pesquisador: Certo.

36 E2: Sempre eu tô assistindo. Jornal pra mim é melhor do que novela (risos).

37 Pesquisador: É... E na sua opinião, qual é o maior problema Ambiental aqui do entorno da escola?

38 E2: O lixo.

39 Pesquisador: E você já desenvolveu alguma ação para resolver esse problema junto com os alunos?

40 E2: Não

41 Pesquisador: E a escola em si já teve alguma ação junto à comunidade?

42 E2: Sim, já teve, mas ficou tudo engavetado. Começou com o povo daqui da comunidade, eles queriam conscientizar o povo da comunidade para que esse lixo... Porque aqui ao redor da escola era um lixo terrível, mudou, esse daí ele mudou. Porque esses lixo vinha tudo pra esquina, chega fedida. Aí melhorou. Mas ainda continua jogando em outros lugares.

43 Pesquisador: só parou de jogar aqui na verdade? Ao redor da escola.

44 E2: Foi. Mudou isso. Foi o povo da universidade que veio aqui, tá entendendo? Ainda saíram fazendo debate ainda, cartaz, isso e aquilo...

45 Pesquisador: E você se considera uma pessoa crítica ou tradicional?

46 E2: Ora crítica, ora tradicional...

47 Pesquisador: Porque?

48 E2: Porque realmente para mim as duas coisas faz ponto de vista pra entender as coisas. Tanto você só ficar no tradicional é ruim, como você ficar no crítico, também.

49 Pesquisador: Então tem que ser o meio termo é?

50 E2: Não tem que ser assim, né? Tem coisas que é o tradicional é fundamental como o crítico é o atual.

51 Pesquisador: A rede de ensino que você trabalha, no caso aqui, já ofereceu oferece algum curso de formação para formar os professores para a educação ambiental?

52 E2: Não, não. Se teve, não chegou no meu conhecimento. Não participei de nenhum desses.

53 Pesquisador: É... e você conhece algum documento oficial que fala sobre a educação ambiental?

54 E2: Aqui na escola?

55 Pesquisador: Algum documento oficial do governo? Qualquer documento que fala sobre a questão ambiental?

56 E2: Não.

57 Pesquisador: Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais, que é do governo?

58 E2: Não. Se disser que conheço, não. Não conheço.

Nas falas 4, 6, 8, 12, 14, 20 e 26 observamos proferimentos caracteristicamente pertencentes ao mundo objetivo das coisas, na medida em que representam pretensões de verdade. Nessas falas E2 elucida o ambiente, o lugar e a conservação como estados de coisas. Nas falas 28, 30 e 34, a educadora evoca uma pretensão de retitude com relação às normas de convívio compartilhadas em nosso mundo social. Aborda comportamentos moralmente esperados e espaços de convívio socioambiental.

Seguimos com o diálogo realizado com E3:

- 1 Pesquisador: As perguntas são sobre os conhecimentos que você tem sobre esses temas. Tá certo? Então primeiramente o que é que você entende por educação?
- 2 E3: Complicado (risos). Por educação a gente entende, né? A maneira que a pessoa tem que buscar novos, novos conhecimentos didáticos, morais e éticos. Esse é o processo né? Deveria ser o principal, né? A se buscar no processo educacional.
- 3 Pesquisador: Certo. E o que você entende por ambiente? O que é ambiente em sua opinião?
- 4 E3: Ambiente é o local... O local onde a gente busca essas coisas.
- 5 Pesquisador: E juntando aí essas duas questões que eu coloquei, o que é que você entende por Educação Ambiental? Para formar o conceito de Educação Ambiental a gente deve ter um conhecimento de educação e do que é ambiente. E educação ambiental?
- 6 E3: É o processo de a gente manter o respeito né? Manter o respeito com as coisas. As coisas naturais, com as coisas da natureza, buscando a Educação Ambiental a gente está cuidando da natureza né? É um processo de cuidar da Natureza.
- 7 Pesquisador: Certo. E você acha importante trabalhar Educação Ambiental na escola?
- 8 E3: Com certeza? Porque se a gente não trabalhar isso na escola, a gente sabe que em casa é difícil, né? Quando a gente vê a realidade aí fora com o desrespeito que acontece com o meio ambiente, né? Pessoas jogando lixo nas ruas, terrenos baldios servindo de lixão, a gente vê que a própria sociedade precisa sim se educar em relação a isso. Quem sabe trabalhando isso nas escolas, os nossos alunos não sejam os canais de melhorar isso aí, essa questão do meio ambiente, o respeito com o meio ambiente.
- 9 Pesquisador: E na sala de aula, de que maneiras você abordaria esse tema meio ambiente?
- 10 E3: Através de projetos, apresentações, visitas né? A locais críticos atingidos pela falta de Educação Ambiental das pessoas e mostrando maneiras de como o problema pode ser resolvido, né?
- 11 Pesquisador: Considerando ainda que você tá trabalhando sobre esse tema, que dificuldades você acha que encontra esse processo?
- 12 E3: A dificuldade principal é conscientizar o povo né? Porque infelizmente a gente trabalha numa perspectiva de melhorar né as coisas, mas as pessoas não se conscientizam. Às vezes a gente é tido como chato... Como brigão... Como acontece ali perto de casa um problema daquela delegacia ali, é... Quando eu vejo alguém jogando que eu vou lá falar, eu sou tido como ruim, então a principal dificuldade é a conscientização.
- 13 Pesquisador: Então, pra trabalhar sobre esse tema você entende que deve ter conhecimento sobre que assunto?



14 E3: Geográficos, sociais, políticos... Me recordo só esses.

15 Pesquisador: E você, na sala de aula, percebe que é mais difícil para seus alunos entenderem quais temas? Você acha que tem uma dificuldade maior para entender sobre o quê?

16 E3: Eu acho assim, que... No tocante ao meio ambiente, né? A educação ambiental. Eu sinto que eles tem dificuldade de entender que eles fazem parte desse processo, né? Às vezes eles pensam que a resolução do problema está... Eles pensam que a solução do problema está somente nas autoridades, né? Em alguém responsável pelo aquele setor, mas eles não entendem que a solução parte deles. Que eles são peça chave, peças fundamental para que essa conscientização que... que falta da sociedade eles podem suprir essa necessidade. Então... eles não se dão a devida importância, não entendem a importância que eles têm nesse processo de reeducação ambiental. Eu acho que a palavra chave é essa.

17 Pesquisador: E aqui na escola, quais materiais e espaços eles podem ser usados, aproveitados né para trabalhar sobre esse tema?

18 E3: Aqui na escola... Bom, a gente já teve exemplos aqui não foi? Da construção de uma hortazinha aí na, no fundo com materiais recicláveis. Aquela quadra, né? Foi pintada. Tudo isso pra melhorar o ambiente, pra dar um visual mais elegante digamos assim né? Tudo com material reciclável.

19 Pesquisador: E a horta, porque você acha que não teve uma continuidade?

20 E3: Eu acho por causa que o ambiente muito quente, né? O espaço muito pequeno também. Se fosse um espaço maior eu acho que teria surtido efeito.

21 Pesquisador: E você tem acompanhado as discussões atuais sobre as questões ambientais?

22 E3: Sim, na medida do possível, sim.

23 Pesquisador: E por meio de quais fontes você tenta se atualizar?

24 E3: Jornais, revistas e “lôcus”, né? Já que a gente vive uma realidade né? Como eu já citei, ali do lado de casa, a gente tem o exemplo aqui do Rio Caiçá, que é uma situação precária mesmo e que pra... Assumir um processo de reabilitação desse rio é muito complicado, porque envolve várias instâncias né?

25 Pesquisador: Mas é uma possibilidade né? Falta o quê? Falta as pessoas se unirem né? Pra lutarem por essa causa.

26 E3: É... Os jornais, as revistas, e o que a gente presencia no lócus né? A situação que a gente vive.

27 Pesquisador: Então... Você já respondeu. Então, qual o maior problema ambiental que você considera no entorno da escola?

28 E3: A questão do lixo, né? A limpeza das ruas né, que antes é... Era uma questão a ser elogiada, hoje tá faltando muito, né? A limpeza das ruas... A conscientização das pessoas, até por parte mesmo do da gestão sobre a importância de manter as ruas limpas, né? Nos até mesmo os terrenos baldios, não é? Não é porque os terrenos estão lá é... vazios, que é motivo para se tornar depósito de lixo. O que falta é isso.

29 Pesquisador: Uma parceria né?

30 E3: Uhum...

31 Pesquisador: É... E você aqui junto com a escola já desenvolveu uma estratégia para enfrentar esse problema, junto com os alunos, comunidade?

32 E3: Não. E na questão de resolver o problema tem a questão do saneamento básico. Porque antes eles reclamavam do Matadouro, dos dejetos do matadouro era despejado no rio Caiçá, mas tem a questão também do saneamento básico. Porque muitos dejetos humanos são despejados lá né? Por falta do saneamento.



Principalmente aquela parte de lá debaixo, porque não tem rede de esgoto.

33 Pesquisador: E você hoje se consideraria um educador ambiental crítico ou mais tradicional?

34 E3: Eu acho que mais tradicional, porque eu acho que ainda falta muito para não tornar crítico. Ainda falta muito ainda. Deveria ser mais engajado.

35 Pesquisador: Mais pela questão do engajamento?

36 E3: Isso!

37 Pesquisador: A rede aqui oferece algum curso de formação em Educação ambiental? Ou já ofereceu?

38 E3: Aqui não!

39 Pesquisador: Você conhece algum documento oficial que fala sobre a questão ambiental?

40 E3: Não.

41 Pesquisador: E os Parâmetros Curriculares Nacionais que têm também relacionado ao meio ambiente, certo?

42 E3: Não também.

43 Pesquisador: Então é isso. Tem mais algum comentário a fazer? Sobre expectativa de mudança né?

44 E3: Eu tenho um sonho de ver esse rio ai né? Como é que diz? Reabilitado é? Eu tinha um sonho, mas eu sei que é um sonho difícil de ser realizado.

45 Pesquisador: E o que é que precisa?

46 E3: Já falei né? (risos) Precisa mais engajamento das pessoas no cuidado, e mais engajamento político também na solução dos problemas. Por que... O principal ali é o saneamento básico.

47 Pesquisador: E depois conscientizar né? Porque se fizer a rede né...

48 E3: A gente sabe que a contaminação desse rio ai não é só por causa do lixo jogado, é devido também à falta de um saneamento básico adequado. Então, o meu comentário é esse, é compartilhar esse sonho que eu tenho de realmente considerar ali como um rio, por que ali é considerado uma rede de esgoto a céu aberto.

Nas falas 2, 8, 20, 24, 26 e 32 foram evocadas pretensões de retitude com relação aos valores e às normas compartilhadas no mundo social e a forma como o homem se relaciona com seu meio. Os proferimentos presentes nas falas 6 e 14 estão relacionados com os estados das coisas do mundo objetivo, refletidos na ideia de conceitos de natureza e de áreas de conhecimento. Já as falas 10, 12, 16, 28, 34, 44, 46 e 48 refletem proferimentos relacionados ao mundo subjetivo cujas intenções foram de buscar soluções para as problemáticas socioambientais, reconhecendo a difícil tarefa de conscientizar as pessoas, refletindo sobre a necessidade da coresponsabilização para uma reeducação ambiental. Além disso, E3 assume a consciência da necessidade de engajamento das pessoas na promoção do cuidado e o sonho de ver o rio com vida novamente.

Prosseguiremos desta forma, às falas de E4:

1 Pesquisador: Então, o que é que você entende por educação?

2 E4: Pronto, educação para mim são atitudes, são ações com moral né? Com respeito, com ética e socialmente também, certo?

3 Pesquisador: Certo. E o que é que você entende por ambiente?

4 E4: Ambiente é todo lugar... Todo lugar que existe né? Aqui, na sala de aula, aqui na escola, na rua... Em uma praia, ne uma piscina, todo lugar é um ambiente.

5 Pesquisador: E juntando ai os dois termos, o que é que você entende por Educação ambiental?

6 E4: Olhe, Educação ambiental eu acredito que seja um processo é... constante e permanente que deve que deve ser constante e permanente pra quê? Pra alcançar é... Para alcançar algo positivo para todos nós certo? No meio em que vivemos, tanto aqui como ali.

7 Pesquisador: Você acha importante trabalhar Educação ambiental na escola?

8 E4: Acho muito importante

9 Pesquisador: Por que?

10 E4: Porque eles têm que ter conhecimento dos problemas e das consequências causadas por todos nós. Então são atitudes desfavoráveis ou favoráveis né? Para todos nós. O que a gente faz com o meio ambiente nos atinge.

11 Pesquisador: É... E você trabalha o meio ambiente?

12 E4: Trabalho, trabalho sim. Através, por exemplo, do projeto, né? De alguns projetos e de alguns assuntos também relacionados nas disciplinas de ciências, de Geografia, como queimadas, reflorestamento, erosão, lixo... É um dos assuntos mais importantes a se trabalhar, a trabalhar é o lixo na sala de aula.

13 Pesquisador: E, geralmente quais atividade que você desenvolve na sala de aula envolvendo Educação ambiental? Assim, que tipos de atividades que você realiza... Materiais que você utiliza?

14 E4: Nós Realizamos, assim através de... Primeiro através da conscientização né? E dos conceitos, do que vem a ser a Educação ambiental certo? Do que vem a ser determinados assuntos e quais as causas. Aí depois desse conhecimento, aí nós realizamos algumas ações assim como tentar cuidar do seu próprio ambiente. Por exemplo, você começa a ter atitudes corretas você é... Organizando o seu próprio ambiente. Se eu estou nesta mesa aqui eu tenho que cuidar dessa mesa aqui. Se eu estou aqui nessa sala, eu tenho que cuidar dessa sala. Se eu estou na minha casa, eu tenho que cuidar da minha casa, da frente da minha casa. Entendeu? Se todos fizerem a sua parte, dessa forma cuidando do ambiente em que você está inserido... Todo o ambiente, o mundo, o planeta não iria estar do jeito que está. Se todos cuidassem, certo?

Aí a gente tem essa conscientização, eu passo para os alunos né? Isso e através de outras atitudes como separação do lixo dentro de casa, você começa já que existe, É... Já que alguns materiais né? Que dizem que é lixo e não é... Eles servem para ser reaproveitados. Aí você também orienta seu aluno a separar o lixo porque existe essas atitudes. É... Esse, esses materiais que podem ser reciclados. Então você já separando alguém que precisa e que vai reciclar. Então são essas pequenas atitudes que nós já demos de início né? Fizemos, demos o pontapé.

15 Pesquisador: Perfeito... É... E quais as dificuldades que você encontra para trabalhar sobre o meio ambiente?

16 E4: É... No, na sala de aula não é? E na teoria... Na verdade, não é difícil não! O problema é a prática, né? Porque você fala, você orienta né? Mas poucos agem e poucos têm a conscientização de que certas atitudes são prejudiciais a nós mesmos!

17 Pesquisador: É... E você acha que para trabalhar sobre Educação ambiental, você deve ter conhecimento sobre quais temas? Que assuntos?

18 E4: Que temas? É... Que, que assuntos né? Fora o que eu disse... Sobre o lixo, sobre a água, tem um lixo, tem água né? Tem o reflorestamento, o aquecimento global, certo? É... As queimadas... A poluição... Tem vários assuntos.

19 Pesquisador: E você acha que desses temas que você falou agora, quais são mais difíceis para eles entenderem? Entender no sentido como você acabou de falar não só teoria, mas entender no sentido de mudar suas atitudes.

20 E4: É o problema do lixo! Porque com o lixo você polui tudo! Com lixo você polui tudo! Você polui no meio ambiente tudo. As águas, um terreno, a sua rua, entendeu? Tudo! Você polui tudo! Então... Tem que haver assim tem que um dia existir menos lixo, certo? Existir mais conscientização

21 Pesquisador: E ter a consciência do que deve ser feito para diminuir essa quantidade de lixo.

22 E4: É. A quantidade tem que diminuir!

23 Pesquisador: E quanto à estrutura da escola, quais materiais e espaços você acha que pode ser aqui bem aproveitado para fazer essas ações?

24 E4: Mulher, são poucos viu. São pouquíssimos. Porque tinha uma horta, não deu certo. Porque até por sinal aqui não tem aquele, um pedaço de terra disponível né? Então era... Fizemos a horta em pneus. Ai devido ao espaço ser menor, não deu certo. É, é assim.

25 Pesquisador: E você tem acompanhado as discussões atuais sobre essas questões ambientais? Que vem se discutindo sobre o meio ambiente... Os impactos... O que tem acontecido?

26 E4: Mais ou menos. Muito não, muito, muito não!

27 Pesquisador: Mas assim, o que você tem acompanhado foi por meio de que fontes?

28 E4: Olhe, além da internet e dos livros né? Assim, através da televisão, que divulga muito né? O jornal.

29 Pesquisador: E qual o maior problema ambiental você considera aqui no entorno da escola? Entre os dois conjuntos?

30 E4: O lixo né? É o lixo. É demais, demais, demais (enfática).

31 Pesquisador: E aí você como educadora já desenvolveu uma estratégia para enfrentar esse problema junto com os alunos e com a comunidade? Porque, por exemplo, nós sabemos que existe o problema do lixo. É um fato. Sabemos também que depende em parte né? Do gestor. Mas outra parte depende da comunidade. Então eu, como educadora, já desenvolvi alguma estratégia para enfrentar isso junto com alunos e com comunidade?

32 E4: Não, não! Da minha parte não

33 Pesquisador: E você se considera uma educadora ambiental crítica ou tradicional?

34 E4: É assim: Em partes crítica né? E em outras partes tradicional. Na atitude, assim na fala né? Crítica. Que... Nós sabemos o que é certo e o que é errado. Agora na prática, no Agir aí ainda estou no tradicional né? Ou seja, não sai do papel... Não sai do papel. É a questão somente da conscientização, da orientação para o aluno. Mas atitudes mesmo, ações... Não! Ainda não.

35 Pesquisador: A rede aqui já ofereceu, você já participou de algum curso de formação específico nessa área de educação ambiental?

36 E4: Não, não.

37 Pesquisador: E você conhece algum documento oficial que trata sobre a questão ambiental?

38 E4: Também não.

39 Pesquisador: E os Parâmetros Curriculares Nacionais? Você já fundamentou suas ações de acordo com o PCN relacionado ao meio ambiente?

40 E4: Já, já teve algumas, algumas ações porque teve uns encontros né? Pedagógicos pra a gente compor né? Compor algumas coisas da... Da Base Nacional Comum Curricular, tendeu? Não teve as opiniões? O que a

gente analisa, o que deve ficar e o que deve retirar... Pronto, eu participei.

41 Pesquisador: Você conhece o Programa Nacional de Educação Ambiental? Já ouviu falar do programa Nacional de Educação Ambiental?

42 E4: Já... Já li assim através de, da internet, da internet certo? Mas conhecer, conhecer não.

43 Pesquisador: Tá bom

44 E4: Agora assim, quando você vai dar uma aula né? Você vai falar para o seu aluno algo, você pesquisa né? É no livro, nas fontes, aí diante dessa pesquisa eu já li sobre isso, diante da pesquisa.

As falas 12, 18, 28, 40 e 42 representam elementos do nosso mundo objetivo, sejam elas as disciplinas curriculares ou os problemas ambientais, se limitando a um ato constativo do estado das coisas. Nas falas 6, 10, 16 e 34 dialogamos e percebemos nelas elementos pertencentes ao mundo subjetivo. Na fala 6, E4 reconhece a EA a partir de uma consciência reflexiva como um processo constante e permanente, e expõe a intencionalidade de alcançar objetivos em diferentes espaços a partir de sua prática. Importante ressaltar, também, a expressividade presente na fala 10, a partir da qual E4 expõe um sentimento de responsabilidade socioambiental inerente ao campo da ética ambiental e das consequências causadas ao ser humano como efeito das próprias ações. Na fala 16, o proferimento aponta para a necessidade de uma consciência coletiva e na fala 34 demonstra uma consciência reflexiva da sua postura enquanto educadora, ora tradicional ora crítica. Nessas falas, E4 expõe pretensões de veracidade em relação aos próprios sentimentos, desejos e intencionalidades. Reconhecemos que as falas 2, 4 e 20 são caracteristicamente relacionadas a aspectos do mundo social, representado pela presença de atos regulativos. A partir do proferimento representado na fala 2, identificamos a educação como um processo interativo entre o agente e seu mundo social composto por valores éticos e normas morais, evocando, destarte, uma pretensão de retitude. Da mesma forma, as falas 4 e 20 representam as relações entre os sujeitos no mundo social, seja nos ambientes da escola, da rua ou da sala de aula.

A fala 14 é singular em nosso entendimento por fazer uma alusão aos três mundos. E4 inicia sua fala tomando a consciência intersubjetiva como meio necessário (inerente ao mundo subjetivo). Posteriormente, reporta ao conhecimento de conceitos pertencentes ao mundo das coisas (mundo objetivo) e finaliza a mesma fala identificando as formas como o sujeito deve interagir com seu meio, quer seja, sala, casa, escola, respeitando normas socialmente estabelecidas (mundo social).

A partir desse entendimento e dessa análise, prosseguimos com a entrevista realizada com E5:

1 Pesquisador: O que é que você entende por educação? Pra você o que é educação?

2 E5: Eu acho que educação é uma forma de a gente introduzir a criança, principalmente nessas séries iniciais né? Além de, não só ensinar a ler e a escrever, mas eu acho que a gente tem que mostrar a ele o que é cidadania, a importância deles na sociedade, né? Eu acho que educação é isso, a gente além de ensinar a ler e a escrever, a gente colocar eles como cidadão, mostrar a eles o que é ser um cidadão, o que é ser uma pessoa.

3 Pesquisador: E o que você entende por ambiente, no geral, também?

4 E5: No geral né? Então é o que eu trabalhei com eles né? O ambiente é o que a gente faz. Então a gente tem que tá sempre de olho não só aqui, na casa deles... Na escola... Mas eles têm que ter um olhar também para fora da escola né? Pra fora do ambiente deles. Que eu acho que o ambiente é tudo que eles tão envolvido no cotidiano deles.

5 Pesquisador: E o que é que você entende por Educação ambiental? Que a gente junta né dois conceitos gerais pra criar o conceito de Educação ambiental. Pra você, o que é Educação Ambiental?

6 E5: Então... Educação Ambiental pra eles né? Assim, no caso deles quando a gente vai começar a dá aula eles acham assim... Que Educação Ambiental é só assim você plantar uma plantinha e cultivar e pronto. E educação ambiental não é isso. É tudo. É um lixo que eles jogam no chão, na sala, na escola, fora daqui... Eu tenho todo um contexto. Então eu acho que Educação Ambiental se entrelaça totalmente com a educação né?

7 Pesquisador: E você acha que é importante trabalhar Educação Ambiental na escola? Por quê?

8 E5: Demais. A mesma coisa, porque eu acho que vai pro contexto de educação, da cidadania deles... A gente tem que educar ele pra a vida né? E a educação ambiental transmite isso né? O cuidado, o zelo que eles têm que ter com a vida, com o mundo, com as pessoas.

9 Pesquisador: Ótimo! E com que frequência você trabalha sobre esse tema? É diariamente... Semanalmente, mensalmente? De que forma?

10 E5: Assim... Acaba sendo constantemente. Diariamente mesmo né? Porque, até porque eu tô assim... É... o fundamental menor, a gente trata muito da questão de cidadania e trata a cidadania em geografia, em história, em ciências... Então vai mesmo. Eu gosto de trazer textinhos pra eles que complementem isso em português... Então eu trabalho diariamente (risos).

11 Pesquisador: É... E quais as atividades que você desenvolve nas suas aulas envolvendo Educação ambiental? Assim, atividades e materiais didáticos que você usa?

12 E5: Uhum... Certo. Tem também agora a maleta digital né? Aí eu gosto muito de usar essa questão com eles da maleta. Minhas aulas estou sempre preparando voltada pra isso né? Com a educação digital e eu gosto de trazer joguinhos, muito pintura, que eles tão na idade que gosta muito de pintura... Então sempre trago muita pintura pra eles... Voltada sempre pra esses temas.

13 Pesquisador: Certo. E quais dificuldades que você encontra pra trabalhar sobre o meio ambiente?

14 E5: Assim... Pelo menos esse ano não estou sentindo dificuldade não. Até porque eu não sei se é a idade né? Porque eles são bem receptivos aí no momento eu não tô tendo não dificuldade. Nem financeira, até porque Educação ambiental a gente pode trabalhar sem nada!

15 Pesquisador: Recurso não é um fator limitante né?

16 E5: Não. Não.

17 Pesquisador: E você acha que você tem conhecimento... Pra trabalhar Educação Ambiental você entende que deve ter conhecimento prévio em que assunto?

18 E5: Ah eu acho que... Na hora que eu vou formular mesmo as aulas né? Dá uma pesquisada, entendeu?

Porque é como eu falei a você... Assim, eu entendo que a educação abrange vários temas, então a gente tem que tá sempre ligado né? Nesses temas novos pra poder, é... Colocar. Porque às vezes até você acha, a gente acha que não, mas até a higiene quando a gente vai ver, tá dentro da educação ambiental.

19 Pesquisador: Exatamente...

20 E5: É... Porque é um tema que a gente acha que é nada a ver né?

21 Pesquisador: Isso, acha que não tem nada a ver e tem outros e outros e outros, também relacionados né?

22 E5: Isso. Isso. O ar, tudo! Se você for pensar a gente vai botar só água né? Mas não! É o ar, é tudo!

23 Pesquisador: É o meio que a gente vive?

24 E5: É!

25 Pesquisador: E geralmente, quais são os temas que você trabalha com eles?

26 E5: Assim... Na idade deles tem que ser uma coisa mais simples, mais enxuta né?

Quando a gente tá no 5º, 6º ano... Aí a gente consegue trabalhar mais o ar, essas outras questões né? De atmosfera, de tudo. Mas com eles é o básico mesmo. É lixo, reciclagem, é a água, a terra, entendeu? Plantação... Eu gosto de dá muito exemplo de plantar, de colher... Do que, da importância das culturas... Isso aí eu trabalho com eles. Que é mais simples né?

27 Pesquisador: Qual tema, assim em específico, você percebe que é mais difícil pra eles entenderem? Já aconteceu isso?

28 E5: Não. Ainda não. Porque é assim os temas bem voltado pra idade deles, então ainda não teve. Eles tão, até agora, graças a Deus, bem receptivos e entendem mesmo (risos). O pouquinho, assim, que eu coloco pra eles, eles entendem.

28 Pesquisador: Em relação a estrutura da escola, é... Você utiliza quais materiais e quais espaços?

30 E5: Uhum... Então... Como eu falei, eu utilizo os tablets né? Daqui da escola... Eu sempre dou o exemplo daqui do Jardim daqui da frente né? Que foi a comunidade que fez né? Que construiu... Porque antes jogavam lixo. Assim, conscientizar eles do entorno né? Do que é errado, do que não é... Eles citam até o nome dos vizinhos que jogam (Risos). Professora, não sei quem fez isso! (risos) É muito engraçado essa parte (risos)

31 Pesquisador: Aí é a hora da denúncia (risos)

32 E5: Pois é (risos).

33 Pesquisador: E você tem acompanhado as discussões sobre as questões ambientais? No cotidiano?

34 E5: Uhum... Assim, quando eu vejo alguma matéria, alguma coisa, eu gosto de ler.

35 Pesquisador: Geralmente, quais são as fontes que você...

36 E5: Internet! Internet e televisão também né?

37 Pesquisador: Certo. E qual o maior problema ambiental que você considera aqui no entorno da escola?

38 E5: O lixo! O lixo!

39 Pesquisador: Unanimamente!

40 E5: É... unanimemente. Porque o lixo tá atingindo tudo! O rio daqui do lado né? É como eles dizem que os vizinhos que jogam... Então acho que o lixo aqui! E, também é o que eles também mais falam...

41 Pesquisador: E você já desenvolveu alguma estratégia para enfrentar esse problema junto com os alunos e também com a comunidade?

42 E5: Não. Aqui não! Por que é o meu primeiro ano aqui né? Mas já tiveram ações né? Da escola, que a professora Verônica mesmo já citou né? Mas eu não e também os meus alunos também é uma parte assim...

Que eles são muito pequenos pra a gente ter essa consciência crítica entendeu? Mas assim, eu acho que o pouco que eles já têm de achar que o vizinho tá fazendo errado, ou então que a mãe fez errado... Eu acho que já é importante, né?

43 Pesquisador: E você se considera uma educadora ambiental crítica ou tradicional?

44 E5: Eu não sei... Eu não parei ainda pra analisar (risos). Juro (risos). Mas eu acho que sou ambiental. Eu gosto de mostrar a eles o que pode transformar, o que pode, entendeu?

45 Pesquisador: Certo, mas você acha assim... Você acha que suas práticas elas tão mais no viés tradicional, de muita teoria, de muito conteúdo?...

46 E5: Não. Tá mais de prática. Então crítico né? Eu tô mais na prática, eu gosto de colocar as coisas na prática, mostrar que é errado entendeu? É tanto que eles sabem, às vezes eles sabem mais o que é errado do que é certo, de tanto que eu digo que tá errado (risos). Então é crítico né?

47 Pesquisador: Você já participou de algum curso de formação? Nessa área de Educação ambiental?

48 E5: Não, não!

49 Pesquisador: E você conhece algum documento oficial que trata sobre a questão ambiental?

50 E5: Não também.

51 Pesquisador: É... e os Parâmetros Curriculares Nacionais? Você já chegou a fundamentar alguma ação sua de acordo com os PCNs? Porque tem os PCNs relacionados ao meio ambiente né?

52 E5: Isso. Tem os PCNs relacionados ao meio ambiente. Eu coloquei alguns no meu plano de aula, eu relacionei no meu plano de aula. Que é os que eu tô trabalhando com eles né?

53 Pesquisador: E já ouviu falar no Programa Nacional de Educação ambiental?

54 E5: Não...

55 Pesquisador: Pronto. Tem mais algum comentário a fazer, alguma expectativa em relação ao tema também?

56 E5: Não... Não também.

Na fala 6, percebemos um conceito de Educação Ambiental predominantemente objetivo, na medida em que E5 o relaciona com práticas do mundo objetivo das coisas, como plantar, colher e não descartar resíduos. Nas falas 10, 12, 26, 36 e 52, E5 aborda temas, conteúdos e práticas voltadas à EA concernentes ao mundo objetivo. Por sua vez, nas falas 2, 4 e 5, E5 aborda os conceitos de educação e ambiente como processos que refletem as relações do sujeito em seu meio social para o exercício da cidadania. Nas falas 30, 40, 42 e 46, o enunciante aborda as regras de convívio e normas morais (exemplificado pela fala “do que é errado, do que não é”) como atos regulativos inerentes ao mundo social. Analisando a fala 8, percebemos que E5 começa a reconhecer subjetivamente a Educação Ambiental como ferramenta indispensável para a melhoria do nosso cuidado com a vida, com o mundo e com as pessoas, ou seja, o falante desperta um sentimento e uma noção da complexidade inerente ao saber ambiental. Na fala 14, percebemos, de forma sutil, a presença de elementos como a subjetividade e a criatividade quando E5 fala “*até porque Educação Ambiental a gente pode*



*trabalhar sem nada*”, ou seja, a EA vista como expressão subjetiva do mundo da vida que oferece inúmeras possibilidades de ações e intervenções em contextos diversos. Enfim, das falas 17 à 24 percebemos um processo de entendimento intersubjetivo entre pesquisador e docente inerente ao mundo da vida, composto pelos três mundos.

Por fim, acompanharemos a entrevista feita com E6 para que possamos entender as concepções de Educação Ambiental a partir da análise de suas falas, considerando os atos de fala, suas pretensões e sua função enquanto pragmática:

- 1 Pesquisador: O que é que você entende por educação? Pra você o que é educação?
- 2 E6: Educação vem de casa né? A família começa a dá educação e a gente aqui só vai aprimorando. Educação pra mim é isso! É a responsabilidade dos pais em casa.
- 3 Pesquisador: Certo. E o que é que você entende por ambiente?
- 4 E6: Ambiente é o que a gente tá vendo por aqui né? É... A preservação, é as árvores, é a natureza. Isso é que é o meio ambiente. É o ar que a gente respira...
- 5 Pesquisador: E juntando os dois termos, o que é que você entende por educação ambiental? Pra você o que é?
- 6 E6: É fazer ai com que os nossos jovens aí, a geração do futuro tenha uma visão diferente né? Preserve mais, cuide... Se não cuidar não vai ter mais nada.
- 7 Pesquisador: Certo. E você acha importante trabalhar a Educação ambiental na escola? Por quê?
- 8 E6: Sim. Tenho que trabalhar mesmo! Até porque você também não trabalhar vai se tornar todos aí adolescentes leigos sobre o assunto e... Poluindo o ambiente. Poluindo.
- 9 Pesquisador: E geralmente com que frequência você trabalha sobre esse tema aqui?
- 10 E6: Sempre! Sempre a gente comenta. Sempre a gente tá conversando sobre isso. Até porque sempre eu digo: vamos manter nossa sala limpa, nossa escola limpa, isso aí a gente já tá falando né? Vamos preservar as árvores... Nada de tá jogando lixo nos rios, na rua... E aos poucos nós vamos tentando conscientizá-los.
- 11 Pesquisador: Com pequenas atitudes né?
- 12 E6: É...
- 13 Pesquisador: E de que maneira você aborda esse tema? Assim, quais estratégias geralmente você usa pra trabalhar?
- 14 E6: Bom, a gente utiliza mesmo, sempre tá no livro didático né? O assunto. Teve o projeto lixo e reciclagem, que a gente trabalhou bastante e... No dia a dia. Sempre vai dizendo: “Olha, pegue o papelzinho”, “Não faça isso com os bichinhos” e assim aos poucos a gente vai colocando na mente deles.
- 15 Pesquisador: Certo. E geralmente você usa quais materiais didáticos, além do livro?
- 16 E6: Cartazes, a gente faz cartazes. Sempre a gente tá fazendo a pesquisa... Cartaz, pesquisa, essas coisas, o que a gente pode na escola né?
- 17 Pesquisador: Certo.
- 18 E6: E também entro na internet né? “O pai dos burros”. E sempre busco alguma coisinha diferente.
- 19 Pesquisador: E quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar esse tema? Você acha que qual é a maior dificuldade que você enfrenta?
- 20 E6: Não. Não tenho dificuldade não. Eu queria ter ido lá no lixão pra a gente ter um pouquinho mais de conhecimento né? Como lá a gente pra ir precisa de máscaras e não pode chegar nem perto ai eu acabei



desistindo da ideia.

21 Pesquisador: Certo

22 E6: Mas... No resto não. No resto a gente vai levando.

23 Pesquisador: E pra trabalhar sobre Educação ambiental, você acha que deve ter um conhecimento sobre que assunto? Certo, eu quero trabalhar sobre educação ambiental. Mas eu tenho que conhecer sobre que assunto?

24 E6: Na verdade entra todas as disciplinas. Ela é interdisciplinar. Porque se você vai ver geografia... Entra aí a quantidade de lixo que é feita nesse mundo todo né? Nesse Brasil. Assim a gente vai... Acho que engloba tudo.

25 Pesquisador: Quais temas de educação ambiental você trabalha com seus alunos? É, lixo... Os temas gerais?

26 E6: Lixo, reciclagem... A poluição... A poluição do meio ambiente... Os diferentes tipos de poluição, a gente trabalha também... Ah, um bocado de coisa.

27 Pesquisador: E você acha que algum desses é mais difícil para eles entenderem e colocar em prática?

28 E6: É. Eu acho que essa parte da coleta seletiva. Pra colocar em prática, eu acho que eles não colocam em prática. Nem eu mesma. Não para pra selecionar o lixo em casa que eu não tenho tempo. E eles também não vão fazer isso. Eles também não.

29 Pesquisador: Então sabe-se o que é o certo e o errado mas não coloca em prática

30 E6: É... Essa parte aí eles tem conhecimento, mas não vão fazer.

31 Pesquisador: E você tem acompanhado as discussões assim sobre as questões ambientais?

32 E6: Eu gosto de assistir... Eu gosto de assistir o jornal nacional. Sempre que tem alguma coisinha assim sobre o meio ambiente, o globo repórter de vez em quando tem. Eu gosto.

33 Pesquisador: E qual o maior problema ambiental que você encontra aqui no entorno da escola? Você acha que qual é o problema mais gritante aqui na região?

34 E6: O lixo! Eu acho que eles não colocam o lixo onde deveriam colocar. Se eles tivessem essa consciência não colocaria, né?

35 Pesquisador: E você já desenvolveu alguma estratégia pra enfrentar esse problema específico do lixo com os alunos?

36 E6: Na comunidade é?

37 Pesquisador: É.

38 E6: Não. Só digo a eles que não joguem o lixo no lugar inadequado. Isso eu falo. Mas desenvolver mesmo, não desenvolvi não.

39 Pesquisador: E você se considera uma professora, uma educadora ambiental crítica ou você acha que você ainda é mais tradicional?

40 E6: Crítica? Se eu dou uma opinião é?

41 Pesquisador: Se você se considera crítica. Se você busca transformar... É, transformar esses alunos em pessoas mais ativas e reivindicar direitos... Ou você se considera mais tradicional no sentido assim de ficar mais presa ao ambiente da sala de aula, com o livro didático...

42 E6: Não me prendo ao livro didático não. Eu sempre procuro incentivá-los a uma coisinha melhor né? A ter essa consciência. Alguém vai se salvar... Poucos se salvam...

43 Pesquisador: E você se considera crítica?

44 E6: É... É... Eu não sou de tá metendo o “bedelho” onde não sou chamada. Mas, eu de vez em quando digo: Olhe, tá vendo aqui ali tá errado. Eu dou minha opinião a eles. “Aquilo aconteceu e não era pra ter acontecido”.

45 Pesquisador: Entendi. E aqui na rede, você já participou de algum curso de formação sobre Educação Ambiental? Já existiu?

46 E6: Não.

47 Pesquisador: E você conhece algum documento oficial que fala sobre a Educação Ambiental?

48 E6: Aqui?

49 Pesquisador: Do Ministério de Meio Ambiente? Alguma política?

50 E6: Não. Eu tô ouvindo falar no jornal essa parte aí de meio ambiente agora né? Com eles...

Na fala 4, o enunciante aborda o ambiente dentro de um contexto do mundo objetivo, caracterizado pelos elementos físicos: árvores, natureza e ar. Observamos nessa fala uma constatação de coisas que expressam pretensões de verdade. No proferimento da fala 16 e 18, E6 aborda recursos materiais sem estabelecer uma reflexão sobre seus usos e finalidades, tendo, portanto, uma pretensão de verdade relacionada a elementos do mundo objetivo. Na fala 26, E6 aborda de forma objetiva os temas trabalhados nas ações em Educação Ambiental, a saber: lixo, reciclagem, poluição, tipos de poluição, representando elementos do mundo objetivo das coisas.

Na fala 2, E6 afirma a educação como um ato regulativo que deve garantir uma interação entre pais, escola e aluno no campo do mundo social. Da mesma forma, a partir das falas 8, 10 e 14, o enunciante reconhece a potencialidade dos trabalhos que envolvem a Educação Ambiental para termos o conhecimento necessário das normas e valores que regem nosso convívio com o planeta. Na fala 44, ao enunciar concepções normativas do que é “certo” ou “errado”, a fala de E6 faz menção ao mundo social das normas e interações e entendemos, em certa medida, que falta um engajamento sociopolítico para a transformação de situações de conflitos socioambientais a partir da fala “É... *Eu não sou de tá metendo o bedelho onde não sou chamada. Mas, eu de vez em quando digo: Olhe, tá vendo aqui, ali tá errado. Eu dou minha opinião a eles*”. Na fala 6, observamos a consciência reflexiva da educadora acerca da necessidade de promover transformações na nossa forma de pensar e de cuidar, de forma a garantir a continuidade da vida no planeta. Na fala 24, E5 expressa um elemento fundamental para a efetivação de ações em Educação Ambiental: A interdisciplinaridade. Trata-se de uma fala cuja intencionalidade recai no desejo de estabelecer um diálogo entre as disciplinas para otimizar o entendimento das questões ambientais.

As falas 28 e 30 chamam nossa atenção pelo fato de representar uma ação que deveria ser executada pela educadora e estimulada aos seus alunos. Porém, na fala ela atribui justificativas para não realizar a coleta seletiva tampouco estimula e acredita que seus alunos

a façam. Nesse sentido, essa fala representa um ato expressivo do mundo da consciência subjetiva. No entanto, não atende às condições específicas para torná-la válida por se tratar de um enunciado *infeliz* em que o sujeito não teve autoridade sobre o outro, representado pela fala “*É... Essa parte aí eles tem conhecimento, mas não vão fazer*”. Ora, se a própria educadora não desenvolve ações para estimular o desenvolvimento dessa consciência, como os alunos praticariam? Na fala 38, o enunciante reafirma a insuficiência de estratégias de enfrentamento conjunto para o problema do *lixo*. A partir dessas constatações, percebemos que esta deveria corresponder a uma ação comunicativa orientada ao entendimento mútuo, na medida em que se faz necessário um processo formativo para que possamos dialogar acerca da responsabilidade socioambiental e as consequências das nossas ações para chegar a um novo entendimento diante dessas questões.

A fala 34 representa um entendimento do falante acerca da falta de consciência socioambiental da comunidade local em relação ao descarte indevido de resíduos. Percebemos novamente a necessidade de uma ação comunicativa orientada ao entendimento, desta vez mediante a realização de ações que promovam uma interação entre a escola e a comunidade. A fala 35 dá esse direcionamento ao questionar sobre estratégias de enfrentamento coletivo para as problemáticas socioambientais, estimulando uma reflexão do educador sobre suas próprias práticas e norteadando novos caminhos metodológicos para o fazer educativo. Por fim, a fala 40 nos dá um direcionamento para a construção dialógica do processo formativo, na medida em que E6 demonstra pouco entendimento acerca das concepções tradicional e crítica de educação em seu conceito geral e sobre a Educação Ambiental.

A partir das análises dos propósitos ilocucionários dos atos de fala, presentes nas entrevistas e obtidos por intermédio do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade, percebemos entendimentos ora voltados ao mundo objetivo, ora predominantes no mundo social e ora caracteristicamente entrelaçados à perspectiva de um mundo subjetivo. Em alguns momentos pontuais, verificamos, também, uma associação entre os três mundos dentro da mesma enunciação. Essa análise estimulou um autoconhecimento como sujeitos que interagem cooperativa e intersubjetivamente e, a partir da fala e do entendimento discursivo, podem traçar estratégias de ação a partir de uma consciência coletiva (RIVIERA, 1995).

Corroborando com os preceitos habermasianos, percebemos a partir da realização desta entrevista que a linguagem exerce uma força dominadora sobre as pessoas, possibilitando-as à ação e que, por mais que a fala tenha potencialidade de levar ao engano, ela corresponde ao único meio possível para o sujeito social alcançar o entendimento. Como

vimos nas análises, o significado verbal dos atos de fala revelou intenções dos falantes possibilitando identificar o tipo de ação realizada através dele. Admitimos um componente ilocucionário no qual analisamos como as palavras devem ser compreendidas naquele momento e um enfoque performativo, que consistiu na participação de um ouvinte consciente. Concluo esse tópico reafirmando a linguagem como uma partilha intersubjetiva dentro de um contexto específico que tem a finalidade, tanto para o falante quanto para o ouvinte, de “tirar vantagens da peculiar refletividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavras sobre a compreensão do auto-comentário implícito na ação verbal” (HABERMAS, 1990, p. 67).

## **4.2 Construção dialógica de um novo saber ambiental**

Neste tópico, discutiremos os momentos que caracterizaram o processo formativo realizado na Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva com a finalidade de construir, dialógica e coletivamente, um novo saber ambiental. Com esse contexto, apresentaremos uma sequência de elementos de análise baseada nos postulados da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. As etapas desta proposta foram realizadas a partir do produto das análises das interações estabelecidas entre docentes polivalentes de uma escola de ensino fundamental I.

A seguir, detalharemos os episódios de análise ressaltando que durante as interpretações não são todos os episódios que são submetidos à apreciação, mas apenas os mais representativos. Dessa forma, o primeiro e o segundo momentos do percurso formativo não foram submetidos à identificação de episódios de análise, conforme detalhado no tópico “Procedimentos e instrumentais de pesquisa”. O primeiro momento consistiu em um momento explicativo que envolveu a apresentação do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFS), do campo das ciências ambientais e da proposta da pesquisa, estabelecendo o primeiro contato e, portanto, caracterizando um ato ilocucionário com vistas à validade. O segundo momento formativo, também explicativo, teve a intenção de promover uma explanação acerca de aspectos geográficos, históricos, sociais e econômicos que envolvem uma região hidrográfica, uma bacia hidrográfica, culminando no afluente do Rio Caiçá, que passa nas proximidades da unidade escolar.

O terceiro momento, por sua vez, gerou episódios de análise tendo em vista que os docentes foram desafiados a reconhecer a limitação do próprio conhecimento.

Quadro 7: Primeiro episódio de análise.

**Pesquisador:** O que vocês visualizam nessa imagem? **E1:** O homem tá preso no mundo dele.

**Pesquisador:** E essa imagem representa o quê pra a gente? **E3:** A manipulação da mídia, né não? **Pesquisador:** Vocês acham que isso é uma questão ambiental? **E3:** Depende do que vem sendo transmitido pra as pessoas. **E4:** É, exatamente. Porque a mídia é o maior responsável por essa desordem e o consumismo. **E1:** Verdade. Então a mídia é... É a cultura de massa né? A mídia prega a cultura de massa. Então pela cultura de massa as pessoas são sempre seduzidas a comprar e a consumir... **Pesquisador:** E o consumo desenfreado vai gerar o que? **E5:** Vai gerar o lixo. O maior problema da nossa comunidade. **Pesquisador:** Essa segunda imagem mostra o quê? **E1:** Essa imagem mostra, eu estou vendo os trabalhadores sem terra pedindo, cobrando latifúndio. Porque existe muita terra improdutiva no Brasil. Já que é uma pastagem, existe esse movimento que cobra que seja feita a reforma agrária. **Pesquisador:** E que tipo de luta existe? **E2:** A luta pelo direito a terra. **Pesquisador:** E vocês concordam comigo que existe um problema ambiental? **E6:** Não sei explicar bem, mas acredito que sim. Envolve conflito no ambiente em que vivem. É sim um problema ambiental. **Pesquisador:** E a terceira imagem? Como podemos analisá-la? **E1:** Mostra a lavadeira sendo proibida de utilizar aquele espaço enquanto a fábrica deposita grande quantidade de rejeitos no rio. **Pesquisador:** Concordam também que existe um problema ambiental? **E4:** Sim, o rio é de uso de todos. **E3:** Vejo também o problema da desigualdade social e dos conflitos entre grupos humanos. **E1:** Ahh. Então essa má distribuição dos bens socialmente necessários associada às relações conflituosas geram desequilíbrios ambientais.

**Pesquisador:** E essa imagem? **E5:** Mostra índios na luta pela terra. **E1:** Realmente, percebo uma relação entre essas imagens: A luta por uma causa, com objetivos diferentes. **E6:** É, eu acho que é essa a relação. Então os problemas ambientais são mais complexos do que a gente imagina. **E4:** Pois é. Precisamos nos envolver melhor com isso. **Pesquisador:** E a outra imagem? **E3:** Representa a miséria, as pessoas que sustentam os grandes empresários. **E1:** Vejo também que a autoridade só serve pra oprimir quem já é oprimido. **E5:** Realmente: o que existe é uma “pseudo justiça”. **Pesquisador:** E será que em nossas práticas pedagógicas cotidianas não reproduzimos esse sistema de opressão? **E4:** Você me fez pensar se realmente estou engajada num processo de transformação. Acredito que não como deveria. **E6:** Também acho que não estou. Na verdade penso que precisamos começar mudando a forma como pensamos de forma equivocada sobre muitas coisas. **E5:** Concordo. Com essas discussões já percebi o tanto de coisa que não sabia. Como meu conhecimento está limitado.

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Na verdade, esse episódio de fala representa o momento formativo cuja intencionalidade foi mostrar a abrangência e a complexidade das questões ambientais e do saber ambiental. Numa visão prévia, os educadores reconheciam como problemas ambientais apenas questões relacionadas ao mundo das coisas. As charges carregaram consigo uma pretensão de veracidade que possibilitou aos educadores visualizarem outras vertentes que exigem uma consciência crítica, quer seja: Desapropriação do uso das terras, ideologias dominantes, alienação, consumismo, lutas dos movimentos sociais (mulheres, quilombolas, comunidades indígenas, LGTB), condições de exploração, desigualdades econômicas, sociais, culturais e de gênero, miséria, fome, secas, queimadas, alagamentos, extinção de espécies, erosões, mudanças climáticas, uso indiscriminado de agrotóxicos, superprodução de resíduos sólidos, desmatamento, monocultura, contaminação de efluentes e poluição atmosférica, entre inúmeros outros problemas que representam uma ameaça à nossa mãe Terra.

A partir dos entendimentos resultantes desse episódio de análise, congregamos a identificação e a caracterização pragmática dos atos de fala em um quadro:

Quadro 8: Primeira análise das características comunicativas.

<b>REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS ATOS DE FALA.</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS ATOS ILOCUCIONÁRIOS</b>	<b>SÍNTESES DOS OBJETIVOS ILOCUCIONÁRIOS</b>
E essa imagem representa o quê pra a gente?	Uso de frase diretiva	O pesquisador realizou um ato verbal (pergunta), referido no enunciado pelo docente, que respondeu esperando uma confirmação.
A manipulação da mídia, né não?	Uso de frase assertiva	
Vocês acham que isso é uma questão ambiental?	Uso de frase diretiva	O docente continua realizando perguntas para estimular o raciocínio acerca do conteúdo proposicional.
Depende do que vem sendo transmitido pra as pessoas.	Uso de frase assertiva	
É, exatamente. Porque a mídia é o maior responsável por essa desordem e o consumismo.	Uso de frase assertiva	O docente chega a uma ação comunicativa que foi orientada pelo entendimento discursivo, representada pela expressão (“É, exatamente”).
Verdade. Então a mídia é... É a cultura de massa né? A mídia prega a cultura de massa. Então pela cultura de massa as pessoas são sempre seduzidas a comprar e a consumir...	Uso de frase assertiva	O docente acredita na verdade do que afirma a partir da expressão “verdade”, utilizando posteriormente frases explicativas da sua constatação. O pesquisador realiza um novo ato verbal na intenção de alcançar uma assertiva: o reconhecimento de problemas inerentes ao mundo da vida que podem impactar no contexto local. Os docentes chegam a um entendimento reconhecido a partir de uma frase expressiva (“O maior problema”).
E o consumo desenfreado vai gerar o que?	Uso de frase diretiva	
Vai gerar o lixo. O maior problema da nossa comunidade.	Uso de frase expressiva	

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

O episódio de análise possibilitou que pudéssemos analisar as características comunicativas dos atos de fala, conforme exposto no quadro acima. A síntese das construções conjuntas permite-nos apreender que:

- Houve uma tentativa por parte do pesquisador de estabelecer um raciocínio a partir da mediação de perguntas.
- Requisição de confirmação pelo docente E3 sobre um conteúdo proposicional.
- O pesquisador realiza novos atos verbais na intenção de alcançar uma assertiva.
- Locutor e interlocutores chegam a uma ação comunicativa orientada pelo entendimento discursivo a partir de frases assertiva e expressiva.

O quadro seguinte apresenta o segundo episódio de análise:

Quadro 9: Segundo episódio de análise

**Pesquisador:** Peço-lhes agora que reflitam: O que é natureza? O que é ambiente? O que é meio ambiente? O que é educação? Vocês acham que são a mesma coisa ou existe alguma diferença? **E2:** Acredito que um está interligado em outro. **E5:** No caso o ambiente é o todo em si, aí a natureza está sobre o ambiente e meio ambiente é a relação de um com outro: nós, a terra, o homem, tudo. **Pesquisador:** A natureza ela existe independente do meu pensamento sobre ela. Ela tem existência própria. Vocês concordam? **E4:** Acho bem confuso (risos). Poderia explicar novamente? **Pesquisador:** Por exemplo, para que uma árvore, uma rocha exista, não precisa que eu pense sobre ela. Entendeu? Simplificando, é tudo que existe independente de nós. **E4:** Ah. Agora entendi. **Pesquisador:** Já o ambiente não. É a natureza pensada e representada pela mente humana. **E6:** Ah, então poderia ser a forma como eu penso sobre um espaço e sobre a realidade? **Pesquisador:** O que vocês acham? Vou lançar outra pergunta para que vocês entendam: Uma sala de aula então é um ambiente? **E1:** Acredito que sim. Eu posso pensar sobre ela. **Pesquisador:** E no meio ambiente? Já entra quem? **E6:** O homem! **Pesquisador:** Isso. Podemos entender o meio ambiente como todos os elementos que cercam, que envolvem esse homem. **Pesquisador:** E a educação? O que seria? **E1:** É o nosso poder de transformar uma realidade. **Pesquisador:** Gostei da colocação. Espero que todos assumam esse compromisso de transformar a realidade dessa comunidade. Outra pessoa teria outra concepção? **E4:** Educação para mim é o princípio norteador na mudança de toda sociedade. É por meio da educação que a gente consegue transformar o mundo, as pessoas, as ideias... **Pesquisador:** Muito bem. Vemos em comum nas duas falas a expressão “transformação”. Conseguem perceber a importância da nossa atuação nesse processo? **E3:** Realmente, não dá pra ficar só na teoria. Precisamos mudar nossa visão de mundo e nossas ações. **Pesquisador:** Gostei muito dessa discussão. Agradeço a todos pelo engajamento.

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

O objetivo deste episódio de análise foi compreender os conceitos de natureza, ambiente, meio ambiente e educação presentes no cotidiano e muitas vezes vistos como sinônimos. Foi necessário que os educadores desenvolvessem a consciência de que existem diferenças entre

esses termos, de forma a utilizá-los adequadamente no cotidiano educativo. Ademais, podemos prosseguir à identificação e a caracterização pragmática dos atos de fala:

Quadro 10: Segunda análise das características comunicativas.

<b>REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS ATOS DE FALA.</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS ATOS ILOCUCIONÁRIOS</b>	<b>SÍNTESES DOS OBJETIVOS ILOCUCIONÁRIOS</b>
Peço-lhes agora que reflitam: O que é natureza? O que é ambiente? O que é meio ambiente? O que é educação? Vocês acham que são a mesma coisa ou existe alguma diferença?	Uso de frase diretiva	O pesquisador realizou novamente um ato verbal (pergunta) na perspectiva de promover uma reflexão prévia sobre os conceitos elencados. E2 fez uma inferência sobre a pergunta. E5 utiliza uma frase explicativa a partir do entendimento prévio sobre o assunto.
Acredito que um está interligado em outro.	Uso de frase assertiva	
No caso o ambiente é o todo em si, aí a natureza está sobre o ambiente e meio ambiente é a relação de um com outro: nós, a terra, o homem, tudo.	Uso de frase assertiva	
A natureza ela existe independente do meu pensamento sobre ela. Ela tem existência própria. Vocês concordam?	Uso de frase assertiva	O pesquisador utiliza uma frase explicativa e busca o entendimento do grupo sobre o assunto. A primeira fala não obteve validade para E4, que não entendeu o conteúdo da fala. A partir da ação orientada para o entendimento mútuo, o pesquisador utiliza novamente uma frase explicativa marcada por exemplos do mundo social e busca retorno linguístico de E4. A ação comunicativa foi válida e orientada para o entendimento coletivo.
Acho bem confuso (risos). Poderia explicar novamente?	Uso de frase expressiva	
Por exemplo, para que uma árvore, uma rocha exista, não precisa que eu pense sobre ela. Entendeu? Simplificando, é tudo que existe independente de nós.	Uso de frase assertiva	
Ah. Agora entendi.	Uso de frase confirmativa	
Já o ambiente não. É a natureza pensada e representada pela mente humana	Uso de frase assertiva	A partir do proferimento do pesquisador, E6 estabelece um raciocínio sobre o ambiente na vertente do mundo da vida. O pesquisador utiliza um exemplo para categorizar o ambiente no âmbito do mundo social e E1 confirma haver um entendimento, confirmando mais uma ação comunicativa que foi orientada pelo entendimento e atendeu à pretensão de validade.
Ah, então poderia ser a forma como eu penso sobre um espaço e sobre a realidade?	Uso de frase assertiva	
O que vocês acham? Vou lançar outra pergunta para que vocês entendam: Uma sala de aula então é um ambiente?	Uso de frase diretiva	
Acredito que sim. Eu posso pensar sobre ela.	Uso de frase assertiva	
Exatamente. E no meio ambiente? Já entra quem?	Uso de frase diretiva	Os proferimentos das falas anteriores auxiliaram no raciocínio estabelecido por E6. O pesquisador lança mão de uma nova pergunta e E1 e E5 utilizam frases explicativas, que geram uma fala expressiva. A partir das discussões, o pesquisador usa uma fala compromissiva fazendo um apelo aos educadores para a efetivação prática do que foi apreendido nessa
O homem!	Uso de frase assertiva	
Isso. Podemos entender o meio ambiente como todos os elementos que cercam, que envolvem esse homem.	Uso de frase assertiva	
E a educação? O que seria?	Uso de frase diretiva	
É o nosso poder de transformar uma realidade.	Uso de frase assertiva	
1 Gostei da colocação. 2 Espero que todos assumam esse compromisso de transformar a realidade dessa	Primeira proposição: frase expressiva Segunda proposição: frase	



comunidade. 3 Outra pessoa teria outra concepção?	compromissiva Terceira proposição: frase diretiva	ação comunicativa. Os proferimentos coincidem com atos expressivos e regulativos do mundo da vida, atendendo aos critérios de validade.
Educação para mim é o princípio norteador na mudança de toda sociedade. É por meio da educação que a gente consegue transformar o mundo, as pessoas, as ideias...	Uso de frase assertiva	
Muito bem. Vemos em comum nas duas falas a expressão “transformação”. Conseguem perceber a importância da nossa atuação nesse processo?	Uso de frase assertiva	Nessa última parte dos objetivos ilocucionários, o entrevistador utiliza uma frase expressiva e aponta um ponto de convergência entre as falas. Essa convergência é utilizada como motivador para a frase compromissiva, no qual o entrevistador propõe um engajamento prático de todos. Finaliza sua fala expressando satisfação pessoal e agradecimento.
Realmente, não dá pra ficar só na teoria. Precisamos mudar nossa visão de mundo e nossas ações.	Uso de frase compromissiva	
Gostei muito dessa discussão. Agradeço a todos pelo engajamento.	Uso de frase expressiva	

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

O segundo episódio de análise possibilitou que pudéssemos analisar as características comunicativas dos atos de fala, a partir dos diálogos sobre natureza, ambiente, meio ambiente e educação. A síntese das construções conjuntas nos possibilitou compreender que:

- O pesquisador realizou atos verbais reflexivos.
- E2 fez uma inferência e E5 respondeu à pergunta a partir de uma fala explicativa.
- Após utilizar frase explicativa que não teve validade para E4, o pesquisador fez uma associação a elementos do mundo social que favoreceram o processo de entendimento e a validação da ação comunicativa.
- E1 e E5 emitiram falas explicativas que mobilizaram a reflexão do pesquisador acerca da necessidade de estabelecer um compromisso com a transformação social.
- Identificou-se um ponto de convergência entre as falas para respaldar um compromisso socioambiental.

A partir dessas constatações vamos ao terceiro episódio de análise, representado no quadro seguinte:

Quadro 11: Terceiro episódio de análise.

**Pesquisador:** Agora que entendemos alguns conceitos importantes, vamos dialogar sobre nossas práticas. Gostariam de começar falando sobre o quê? **E1:** Sugiro começarmos falando sobre o conhecimento. Achava que sabia muito e percebi que ainda preciso conhecer muitas coisas sobre essa Educação Ambiental. **E6:** Concordo com você. Penso que devemos ler mais e assistir mais o jornal. **Pesquisador:** Excelente colocação.

Porém, baseado em quais critérios vocês consideram que essas são fontes de conhecimento confiáveis e adequadas aos nossos objetivos? **E4:** Bom, até hoje pensava que o jornal era confiável, mas nunca parei para refletir sobre isso. **Pesquisador:** Proponho que a partir de hoje pensem mais sobre uma realidade, tentem enxergar contradições, lutas, relações desiguais em tudo. **E2:** Você pode dar exemplos? **Pesquisador:** Com certeza! Vamos retomar as fontes de conhecimento. Vocês já pararam pra pensar quem patrocina o jornal? Pararam pra pensar se tudo que é transmitido corresponde exatamente à realidade? **E5:** Realmente, sua fala tem muito sentido! Nos processos de edição eles selecionam somente o que é conveniente a eles. **E1:** Conveniente a eles não. Conveniente a quem patrocina eles. Os grandes bancos, empresários, enfim, a essa elite. **Pesquisador:** Tô gostando cada vez mais desse diálogo! Percebem que nossa sociedade ainda é colonial? **E2:** Colonial? Não entendi. **E1:** Não sei se estou certa, mas penso que é porque as pessoas continuam sendo exploradas, massacradas, discriminadas e alheias a tudo que tá acontecendo. E o pior, aceitam tudo passivamente. **Pesquisador:** Exatamente isso. Até a forma como pensamos está condicionada às determinações das elites que dominam. Quem determinou que eu como professora devo seguir uma estrutura curricular determinada? Quem elaborou o livro didático que eu utilizo? Quem criou as regras de conduta que devem ser seguidas pela comunidade escolar que estou inserida? Quem geralmente dita como devemos pensar, sentir, agir e se comportar em sociedade? **E5:** Suas reflexões me deixaram muito pensativa. Como nos conformamos com tudo. Mas como mudar essa realidade? **Pesquisador:** Proponho que você reflita qual o seu eu, qual a sua visão de mundo, qual a sua constituição enquanto sujeito social para então começar a pensar em mudanças. **E3:** Essa conversa está dando um nó na minha cabeça. Quantas coisas devem mudar. Precisamos nos mobilizar urgentemente. **E4:** Estava aqui calada pensando... A gente pensa que faz Educação Ambiental então. Porque na prática fazemos um faz de conta... **Pesquisador:** Por que você me diz isso? **E4:** Então esses projetos sobre a reciclagem a gente não tá reciclando, fazendo nada. A verdade é essa. Por que quem é que vai andar com vestido de papel? Quem é que vai colocar uma toalha de CD na mesa? Porque eu mesmo não vou. **E2:** Concordo. Muito do que produzimos com nossos alunos vai pra onde? Pro lixo. Na verdade você faz, expõe lá e sai, passa no supermercado e compra outro. **E4:** É um falso moralismo na verdade. A gente tá sujando, vamos permanecer sujando e vamos morrer sujando. A verdade é essa. Enquanto existir planeta, é. **E1:** O pior que eu acho que não se trata necessariamente de fazer certo ou errado, mas de termos uma consciência crítica de tudo que realmente tá acontecendo no planeta. Entendemos o que tá por trás de toda essa crise. **E5:** O pior que é crise em relação a tudo. Eita, e o ambiente envolve tudo. Né? Crise política, econômica, social, cultural, ideológica. Nossa, o problema socioambiental é gigantesco. **Pesquisador:** Então retomo a pergunta: Será que fazemos Educação Ambiental de forma adequada? **E5:** Eu faço minha parte. Mas como somos educadores, devemos multiplicar nossos saberes. **Pesquisador:** De que forma e a quem devemos multiplicar esses saberes? **E6:** Não seria aos nossos alunos? **Pesquisador:** Mas e os alunos não vivem dentro de um contexto? Então devemos buscar envolver alunos, comunidade escolar, comunidade local, gestor público... Concordam? **E2:** Mas é possível envolver tanta gente? **E1:** Se é possível não sabemos. Mas devemos nos mobilizar e fazer a nossa parte, tentar, para juntos transformar nossa realidade. **E2:** Continuo achando muito difícil isso... Já temos tantas atribuições. **Pesquisador:** Convido-lhe a refletir sobre isso e depois você saberá o que é melhor... Mas, continuando... A partir das discussões, quais critérios devo considerar para desenvolver uma atividade interdisciplinar em Educação Ambiental? **E1:** A partir das nossas discussões, penso que devemos envolver toda a comunidade escolar e estender essas ações à comunidade local. **E4:** Outra coisa é que, por envolver todas as

disciplinas, devemos trabalhar em cima de temas e não dos conteúdos... Se não, não dá certo. **E3:** Outra coisa que recorde da entrevista e que podemos fazer é relacionar o projeto aos problemas da nossa comunidade, que infelizmente são tantos... **Pesquisador:** Esse diálogo me deixou satisfeita. É isso mesmo! Precisamos nos engajar mais e melhor. Começando pela realidade em que estamos inseridos. Perceberam o potencial das nossas falas para transformar situações? Da mesma forma podemos fazer na nossa rotina enquanto educadores críticos. Gostaria de finalizar nosso percurso formativo dialogando com vocês todas as possibilidades e limites impostos para nossas ações em Educação Ambiental. Ou seja, quais determinantes auxiliam nossas práticas e o que dificulta nossas ações. Vamos começar pelas possibilidades. Quem gostaria de iniciar? **E1:** Bom, nossa comunidade tem muitos problemas ambientais, aliás, socioambientais né? Então, questões que precisa de nossa intervenção é o que não falta né? Vejo como uma possibilidade. **E5:** Eu quero desenvolver uma ação envolvendo escola e comunidade. O problema do lixo aqui é muito grande. Precisamos agir. **E4:** Outra coisa que ajuda é que temos um projeto né? Pra dar um norte à gente. **E1:** E o melhor que ele é anual. Então dá pra a gente fazer muita coisa. **Pesquisador:** Alguém mais? Não? Vamos passar para os limites então. Quem gostaria de começar? **E2:** Eu acho que muita gente até pensa de uma forma diferente né depois dessa formação? Mas acho difícil mudar assim as práticas. Os alunos são tão indisciplinados, a gente manda eles calarem a boca o tempo todo. Ai depois de tudo isso eu penso: Como libertar esses alunos privando-os da fala o tempo todo? **Pesquisador:** Realmente muita coisa deve ser repensada. Mas isso é um processo. **E5:** Outra coisa que falei é que quero aproximar a escola e a comunidade. Mas essa comunidade é tão complicada. Tão sem consciência... **E1:** Outra coisa também é que o poder público esqueceu essa escola, essa comunidade... Temos poucos recursos... Tantas coisas faltam... **E6:** É... vejo que não vou mudar o mundo... Mas só mudando meu pensamento... Enxergando as coisas de outra forma já é muita coisa... **Pesquisador:** Mais alguém? Vimos que somos educadores ambientais e temos uma missão enquanto educadores né? Então que possamos agir mais, denunciar o que vemos de errado e assim podemos transformar realidades.

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Temos um episódio de análise extenso, porém fundamental para a compreensão da nossa pesquisa. Ele sintetiza todos os elementos do processo formativo e está pautado numa dialogicidade crítica. Iniciamos essa etapa elencando as contradições inerentes ao processo de conhecimento e apreensão da realidade e, posteriormente, foi estabelecido um diálogo sobre a visão de mundo de sujeitos críticos e reflexivos para, a partir de então, começar a pensar na possibilidade de mudanças. Dialogamos a forma como realizamos Educação Ambiental no cotidiano escolar, se é adequada e condizente às reais necessidades e quais critérios devem ser considerados para desenvolver atividades ou projetos interdisciplinares em Educação Ambiental. O percurso formativo foi finalizado dialogando sobre as possibilidades e os limites para o desenvolvimento dessas ações em Educação Ambiental. É salutar prosseguirmos, nesse momento, à identificação e caracterização pragmática dos atos de fala e, posteriormente, analisarmos as nuances desse processo formativo.

Quadro 12: Terceira análise das características comunicativas.

<b>REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS ATOS DE FALA.</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS ATOS ILOCUCIONÁRIOS</b>	<b>SÍNTESES DOS OBJETIVOS ILOCUCIONÁRIOS</b>
Agora que entendemos alguns conceitos importantes, vamos dialogar sobre nossas práticas. Gostariam de começar falando sobre o que?	Uso de frase directiva	O pesquisador sugere um espaço de diálogo sobre práticas pedagógicas em Educação Ambiental e dá autonomia ao grupo para iniciar as discussões.
Sugiro começarmos falando sobre o conhecimento. Achava que sabia muito e percebi que ainda preciso conhecer muitas coisas sobre essa Educação Ambiental.	Uso de frase expressiva/constativa	O interlocutor expressa seu sentimento em relação ao processo de apropriação do conhecimento e faz uma constatação.
Concordo com você. Penso que devemos ler mais e assistir mais ao jornal.	Uso de frase directiva	E6 expõe conformidade em relação ao processo de conhecer as coisas e expressa uma sugestão a partir dos verbos dever, ler e assistir.
Excelente colocação. Porém, baseado em quais critérios vocês consideram que essas são fontes de conhecimento confiáveis e adequadas aos nossos objetivos?	Uso de frase expressiva e directiva, respectivamente	O pesquisador atribui qualidade à fala anterior a partir do adjetivo “excelente” e direciona o diálogo com uma nova ação verbal.
Bom, até hoje pensava que o jornal era confiável, mas nunca parei para refletir sobre isso.	Uso de frase expressiva	O interlocutor exprime uma apreciação em relação a uma situação.
Proponho que a partir de hoje pensem mais sobre uma realidade, tentem enxergar contradições, lutas, relações desiguais em tudo.	Uso de frase compromissiva	O pesquisador direciona uma ação comunicativa para o entendimento a partir da expressão de um compromisso firmado, representado pelos verbos “propor”, “pensar” e “enxergar”. O encadeamento de novas perguntas favorece o reconhecimento do sentido da fala anterior, confirmado pela pretensão de validade expressa nas falas de E5 e E1.
Você pode dar exemplos?	Uso de frase directiva	
Com certeza! Vamos retomar as fontes de conhecimento. Vocês já pararam pra pensar quem patrocina o jornal? Pararam pra pensar se tudo que é transmitido corresponde exatamente à realidade?	Uso de frase directiva	
Realmente, sua fala tem muito sentido! Nos processos de edição eles selecionam somente o que é conveniente a eles.	Uso de frase expressiva e assertiva	
Conveniente a eles não. Conveniente a quem patrocina eles. Os grandes bancos, empresários, enfim, a essa elite.	Uso de frase assertiva	
Tô gostando cada vez mais desse diálogo! Percebem que nossa sociedade ainda é colonial?!	Uso de frase expressiva e assertiva	O pesquisador expressa satisfação a partir do verbo “gostar” e lança uma nova reflexão mediante uso do termo “colonial”.  Falta entendimento da ação comunicativa por parte de E2, caracterizando o ato de fala como “infeliz”. E1 lança mão de uma assertiva com a intenção de validar essa ação verbal. O uso da expressão “exatamente” pela pesquisadora confirma a validação desses atos de fala, efetivando uma ação comunicativa para o entendimento
Colonial? Não entendi.	Uso de frase directiva	
Não sei se estou certa, mas penso que é porque as pessoas continuam sendo exploradas, massacradas, discriminadas e alheias a tudo que tá acontecendo. E o pior, aceitam tudo passivamente.	Uso de frase assertiva	
Exatamente isso. Até a forma como pensamos está condicionada às determinações das elites que dominam. Quem determinou que	Uso de frase assertiva e directiva	

eu como professora devo seguir uma estrutura curricular determinada? Quem elaborou o livro didático que eu utilizo? Quem criou as regras de conduta que devem ser seguidas pela comunidade escolar que estou inserida? Quem geralmente dita como devemos pensar, sentir, agir e se comportar em sociedade?		intersubjetivo. Dessa forma, lança mão de novas reflexões acerca do termo “sociedade colonial”.
Suas reflexões me deixaram muito pensativa. Como nos conformamos com tudo. Mas como mudar essa realidade?	Uso de frase expressiva e directiva	Percebemos um processo de reflexão intersubjetiva por parte de E5 a partir da expressão “me deixaram muito pensativa”, de forma que direciona um questionamento ao grupo. O pesquisador propõe a afirmação de um compromisso reflexivo, expresso pelos verbos “propor” e “refletir”. E3 expressa entendimento acerca da complexidade das questões socioambientais e declara a necessidade de engajamento coletivo, expresso pelos termos “precisamos” e “mobilizar”.
Proponho que você reflita qual o seu eu, qual a sua visão de mundo, qual a sua constituição enquanto sujeito social para então começar a pensar em mudanças.	Uso de frase compromissiva	
Essa conversa está dando um nó na minha cabeça. Quantas coisas devem mudar. Precisamos nos mobilizar urgentemente.	Uso de frase declarativa	
Estava aqui calada pensando... A gente pensa que faz Educação Ambiental então. Porque na prática fazemos um faz de conta...	Uso de frase expressiva	E4 expõe uma reflexividade sobre a prática da Educação Ambiental, expressa pelo termo “estava pensando”. Ao ser questionada sobre a própria reflexão, E4 faz uma crítica ao modelo compatível à EA tradicional. E2 concorda com o ato de fala de E4 validando sua fala a partir da constatação de exemplos práticos e asserções aceitas pelo grupo.
Porque você me diz isso?	Uso de frase directiva	
Então esses projetos sobre a reciclagem a gente não tá reciclando, fazendo nada. A verdade é essa. Porque quem é que vai andar com vestido de papel? Quem é que vai colocar uma toalha de CD na mesa? Porque eu mesmo não vou.	Uso de frase expressiva	
Concordo. Muito do que produzimos com nossos alunos vai pra onde? Pro lixo. Na verdade você faz, expõe lá e sai, passa no supermercado e compra outro.	Uso de frase expressiva/constativa	
É um falso moralismo na verdade. A gente tá sujando, vamos permanecer sujando e vamos morrer sujando. A verdade é essa. Enquanto existir planeta, é.	Uso de frase assertiva	
O pior que eu acho que não se trata necessariamente de fazer certo ou errado, mas de termos uma consciência crítica de tudo que realmente tá acontecendo no planeta. Entendermos o que tá por trás de toda essa crise.	Uso de frase expressiva/constativa	E1 estabelece que não basta uma relação com o mundo social regido por normas morais, mas deve haver uma associação ao mundo subjetivo expresso pelo termo “consciência crítica”. E5 expressa ter dimensão da complexidade da questão ambiental, validando o ato de fala.
O pior que é crise em relação a tudo. Eita, e o ambiente envolve tudo. Né? Crise política, econômica, social, cultural, ideológica. Nossa, o problema socioambiental é gigantesco.	Uso de frase expressiva e assertiva	

Então retomo a pergunta: Será que fazemos Educação Ambiental de forma adequada?	Uso de frase directiva	O pesquisador direciona a pergunta aos educadores. E5 ressalta a importância de um compromisso socioambiental coletivo, expresso pela locução verbal “devemos multiplicar”.
Eu faço minha parte. Mas como somos educadores, devemos multiplicar nossos saberes.	Uso de frase expressiva e compromissiva	
De que forma e a quem devemos multiplicar esses saberes?	Uso de frase directiva	Quando o pesquisador lança um novo questionamento, E6 submete sua asserção ao teste do verdadeiro ou falso. O pesquisador admite a incompletude da fala de E6, submetendo sua proposição a uma validação que deve ser aceita pelo grupo. E2 questiona a possibilidade de envolvimento do coletivo nas ações em EA. E1 valida a fala do pesquisador e assume um compromisso com a transformação da realidade, através do próprio enunciado, graças ao poder individual de sua fala
Não seria aos nossos alunos?!	Uso de frase assertiva	
Mas e os alunos não vivem dentro de um contexto? Então devemos buscar envolver alunos, comunidade escolar, comunidade local, gestor público... Concordam?	Uso de frase assertiva	
Mas é possível envolver tanta gente?	Uso de frase directiva	
Se é possível não sabemos. Mas devemos nos mobilizar e fazer a nossa parte, tentar, para juntos transformar nossa realidade.	Uso de frase assertiva e declarativa	E2 continua resistindo ao ato de fala do pesquisador e de E1 e o pesquisador sugere a continuidade do processo reflexivo. Nessa ação ainda não houve entendimento intersubjetivo, tendo em vista não atender ao critério de validade (ato de fala “infeliz”). O pesquisador estimula uma reflexão sobre critérios utilizados no desenvolvimento de atividades interdisciplinares em EA. E1 enuncia uma asserção e E4 e E3 complementam a asserção de E1, estabelecendo um entendimento no ato de fala.
Continuo achando muito difícil isso... Já temos tantas atribuições.	Uso de frase assertiva	
Convido-lhe a refletir sobre isso e depois você saberá o que é melhor... Mas, continuando... A partir das discussões, quais critérios devo considerar para desenvolver uma atividade interdisciplinar de Educação Ambiental?	Uso de frase compromissiva Uso de frase directiva	
A partir das nossas discussões, penso que devemos envolver toda a comunidade escolar e estender essas ações à comunidade local.	Uso de frase assertiva	
Outra coisa é que, por envolver todas as disciplinas, devemos trabalhar em cima de temas e não dos conteúdos... Se não, não dá certo.	Uso de frase assertiva	
Outra coisa que recorde da entrevista e que podemos fazer é relacionar o projeto aos problemas da nossa comunidade, que infelizmente são tantos...	Uso de frase declarativa	
Esse diálogo me deixou satisfeita. É isso mesmo! Precisamos nos engajar mais e melhor. Começando pela realidade em que estamos inseridos. Perceberam o potencial das nossas falas para transformar situações? Da mesma forma podemos fazer na nossa rotina enquanto educadores críticos. Gostaria de finalizar nosso percurso formativo dialogando com vocês todas as possibilidades e limites impostos para nossas	Uso de frase expressiva Uso de frase declarativa Uso de frase assertiva Uso de frase directiva	Esse ato de fala do pesquisador reúne quatro características dos atos ilocucionários. Expressa satisfação com as ações comunicativas, declara a necessidade de prontidão no engajamento do grupo, submete sua fala à validação pelo grupo e questiona acerca das possibilidades de ação em Educação Ambiental.  E1, E4 e E5 validam o ato de fala do pesquisador, concordando com a necessidade de agir a partir do

ações em Educação Ambiental. Ou seja, quais determinantes auxiliam nossas práticas e o que dificulta nossas ações. Vamos começar pelas possibilidades. Quem gostaria de iniciar?		desenvolvimento de ações envolvendo escola e comunidade.
Bom, nossa comunidade tem muitos problemas ambientais, aliás, socioambientais né? Então, questões que precisa de nossa intervenção é o que não falta né? Vejo como uma possibilidade.	Uso de frase assertiva Uso de frase compromissiva	
Eu quero desenvolver uma ação envolvendo escola e comunidade. O problema do lixo aqui é muito grande. Precisamos agir.	Uso de frase declarativa	
Outra coisa que ajuda é que temos um projeto né? Pra dar um norte a gente.	Uso de frase assertiva	
E o melhor que ele é anual. Então dá pra a gente fazer muita coisa.	Uso de frase assertiva	
Alguém mais? Não? Vamos passar para os limites então. Quem gostaria de começar?	Uso de frase directiva	
Eu acho que muita gente até pensa de uma forma diferente né depois dessa formação? Mas acho difícil mudar assim as práticas. Os alunos são tão indisciplinados, a gente manda eles calarem a boca o tempo todo. Ai depois de tudo isso eu penso: Como libertar esses alunos privando-os da fala o tempo todo?	Uso de frase assertiva Uso de frase directiva	O pesquisador abre espaço de diálogo sobre os limites da EA. E2 estabelece uma reflexão sobre o percurso formativo, afirmando haver, por um lado, uma nova visão e uma nova consciência sobre a EA e, por outro lado, os limites reconhecidos na fala a partir dos termos “indisciplinados”, “calarem a boca” e “privando-os da fala”.
Realmente muita coisa deve ser repensada. Mas isso é um processo.	Uso de frase assertiva	O pesquisador reafirma a processualidade inerente a essas ações.
Outra coisa que falei é que quero aproximar a escola e comunidade. Mas essa comunidade é tão complicada. Tão sem consciência...	Uso de frase declarativa Uso de frase assertiva	E5, E1 e E6 validam o ato de fala de E2 apontando outros limites, expressos pelos termos “comunidade é tão complicada”, “sem consciência”, “poder público esqueceu a escola” e “poucos recursos”.
Outra coisa também é que o poder público esqueceu essa escola, essa comunidade... Temos poucos recursos... Tantas coisas faltam...	Uso de frase assertiva	
É... Vejo que não vou mudar o mundo... Mas só mudando meu pensamento... Enxergando as coisas de outra forma já é muita coisa...	Uso de frase expressiva/ declarativa	E6 finaliza o ato de fala com um ato declarativo assumindo uma mudança de pensamento e de visão em relação ao mundo da vida.
Mais alguém? Vimos que somos educadores ambientais e temos uma missão enquanto educadores né? Então que possamos agir mais, denunciar o que vemos de errado e assim podemos transformar realidades.	Uso de frase assertiva Uso de frase compromissiva Uso de frase declarativa	O pesquisador utiliza um ato de fala conclusivo. Em síntese aos diálogos tecidos, aponta a necessidade de todos assumirem a missão de educadores ambientais críticos, expressa pelos termos “agir”, “denunciar” e “transformar”.

Elaboração: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Por fim, o terceiro episódio de análise possibilitou dialogar sobre as contradições inerentes ao processo de conhecimento e apreensão da realidade, buscando estabelecer um entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir para, a partir disso, pensar na superação dos limites impostos pelo mundo de vida social e objetivo e reconhecer as possibilidades de retotalizar as vivências dos falantes no contexto do mundo subjetivo. A síntese dessas construções possibilitou compreender que:

- Locutor e interlocutores expressam um sentimento em relação ao processo de apropriação do conhecimento.
- O pesquisador direcionou inúmeras ações comunicativas para o entendimento intersubjetivo a partir do uso de verbos, confirmadas pelas pretensões de validade e, posteriormente, pelo encadeamento de novas ações verbais.
- Os sujeitos reconhecem nas falas a existência de processos de reflexão intersubjetiva e propõem a firmação de um compromisso reflexivo.
- E3 expressa entendimento acerca da complexidade das questões socioambientais e declara a necessidade de engajamento coletivo e compromisso socioambiental.
- E1 faz uma associação entre as esferas do mundo da vida.
- E2 em determinado momento não atende à pretensão de validade, classificando como força ilocucionária “infeliz”.
- E5, E1 e E6 validam o ato de fala de E2 apontando outros limites impostos nas ações em Educação Ambiental, expressos pelo uso de termos como “*comunidade é tão complicada*”, “*sem consciência*”, “*o poder público esqueceu a escola*” e “*poucos recursos*”.
- O pesquisador utiliza um ato de fala conclusivo, expressando a necessidade de todos assumirem a missão de educadores ambientais críticos, a partir dos termos “*agir*”, “*denunciar*” e “*transformar*”.

A avaliação do percurso formativo se deu mediante uso da dinâmica “Que bom, que pena e que tal” no qual os educadores ambientais indicaram os aspectos positivos, negativos e sugestões em relação à forma participativa da equipe com o qual trabalhou. Nessa perspectiva, os educadores enunciaram que:



- **Que bom:**

*E1: Que essa formação nos levou a ter uma consciência crítica de fato, propiciando assim sermos mediadores do conhecimento de forma crítica, participativa, de modo a atuar de forma significativa, contribuindo para diminuir os impactos socioambientais.*

*E2: Que nesse percurso foram passados conhecimentos importantes e essenciais para todos nós, mediados de forma clara e transparente, linguagem adequada, esclarecendo muito bem o conteúdo e retirando dúvidas.*

*E3: Que muitas dúvidas que tínhamos sobre Educação Ambiental foram tiradas.*

*E4: Formação maravilhosa, onde os professores puderam ressignificar suas práticas podendo perceber que a Educação Ambiental Crítica exige muito mais formação, “críticidade”, “filtros”, “ações”, “reflexões” e acima de tudo produtos que reflitam na sociedade.*

*E5: Que gerou aprendizagem, nos fez refletir sobre a nossa prática pedagógica em relação à Educação Ambiental e sair da zona de conforto.*

*E6: Que existe a oportunidade de poder participar, ouvir para termos mais conhecimento sobre a Educação Ambiental. Porque é muito importante para todos nós, principalmente para nós professores podermos desenvolver esse tema em sala de aula no cotidiano.*

- **Que pena:**

*E1: Que não existem mais momentos para contribuir com nossa formação e assim nos auxiliar em projetos de Educação Ambiental.*

*E2: Que essa formação foi útil, mas não é suficiente, precisamos de continuidade, de mais formações como essa. (Formação perfeita).*

*E3: Que o tempo foi curto para tão importantes conceitos e informações.*

*E4: Que não há formações contínuas com esse propósito.*

*E5: Que o tempo foi relativamente curto, que os maiores causadores dos “lixões” se fazem de desentendidos e que falamos muito e fazemos pouco.*

*E6: Que em alguns momentos estávamos tão sobrecarregados e não estávamos presente por completo nas discussões.*

- **Que tal:**

*E1: Realizar junto à comunidade local ações pertinentes aos locais utilizados para o descarte de resíduos, levando o poder público a se sensibilizar quanto ao cuidado ambiental.*

*E2: Pensar e refletir melhor sobre os nossos conhecimentos e sobre as nossas ações, em nosso cotidiano.*

*E3: Transformar nossas teorias em práticas;*

*Questionar as nossas próprias ações em relação ao cuidar da natureza e do ambiente;*

*Unir forças para melhor cuidar da mãe Terra;*

*Sair do tradicional e partir para o crítico;*

*Mudar a nossa maneira de exigir dos órgãos competentes melhorias no fornecimento de água e no saneamento básico.*

*E4: Um projeto pedagógico interdisciplinar que envolva a comunidade.*

*E5: Mais encontros como este e que tivesse a participação da comunidade e de outros gestores.*

*E6: Tornar esse assunto uma missão diária em sala de aula, e no nosso dia-a-dia. Se houvesse mais interesse dos gestores, junto com a escola, poder trazer pessoas capacitadas para nos orientar e passar melhor conteúdos para o nosso conhecimento nessa área.*

A realização dessa dinâmica possibilitou ter um *feedback* a respeito do percurso formativo. As falas confirmaram a apreensão de um novo saber ambiental obtido nesse processo e apontaram para a necessidade da continuidade e da permanência na promoção de processos formativos. Diante das considerações feitas, afirmamos a força esclarecedora que caracteriza os atos de fala. A partir das interações compreendemos que o significado verbal do ato de fala revela a intenção do falante, possibilitando o entendimento do tipo de ação realizada por meio dele. Portanto, conforme elucidado por Habermas (1990), experienciamos uma partilha intersubjetiva da linguagem dentro de um contexto específico que é o mundo da

vida, para a compreensão de questões políticas e pedagógicas inerentes à rotina de educadores ambientais.

#### **4.3 Construção de Projeto em Educação Ambiental: Relato de experiência**

A Teoria da Ação Comunicativa, elaborada por Habermas, tem inspirado diferentes reflexões em torno das questões educativas (SCHÄFER, 1982; FREITAG, 1986). Neste item, buscamos tecer considerações a respeito da forma como a Ação Comunicativa forneceu ideias que nortearam a elaboração de um projeto interdisciplinar em Educação Ambiental na escola evidenciada, haja vista seu potencial para uma comunicação ter em vista o entendimento mútuo.

Por se tratar de um projeto pedagógico, consideramos importante retomar os conceitos de educação e interdisciplinaridade que embasam as nossas reflexões e nossas ações pedagógicas e, posteriormente, compreender características essenciais aos projetos em Educação Ambiental. Corroborando com Gonçalves (1996), pensamos a educação de modo geral como instância social e histórica cuja finalidade é promover transformações nas consciências individuais e, em nível mais amplo, na sociedade. Em sua dimensão prática, a educação concebe o homem como um ser capaz de refletir e atuar sobre determinada realidade, transformando-a. Podemos entendê-la ainda como detentora de condicionantes históricos que não devem limitá-la, mas possibilitar a construção do pensamento e da ação capazes de transformar as condições desumanas da sociedade pós-industrial contemporânea.

De forma paralela, corroboramos com Leff (2000) e entendemos a interdisciplinaridade como um processo de inter-relação entre diferentes campos de conhecimento e do saber que dialogam entre si. Conforme vimos no processo de formação docente os educadores chegaram ao consenso de que realmente se instaurou uma crise de conhecimento, Leff assinala a necessidade de promovermos uma transformação dos paradigmas do conhecimento através da interdisciplinaridade ambiental. Portanto, a partir do conceito de interdisciplinaridade, buscaremos reunificar o conhecimento que foi fragmentado a partir das contradições sociais instauradas historicamente.

Para isso, adotamos o modelo da proposta da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) utilizando os pressupostos do *Buck Institute for Education*, que é um guia sobre aprendizagem baseada em projetos para professores de ensino fundamental e médio. Essa perspectiva vem crescendo continuamente tendo em vista a necessidade de adequar a

educação a um mundo em permanente transformação, refletindo o ambiente no qual os sujeitos vivem e aprendem (BIE, 2008).

O percurso formativo realizado interativamente culminou na proposta de uma ação educativa de cunho interdisciplinar que refletisse o esforço coletivo de educadores polivalentes no sentido de estabelecer um diálogo na busca por um eixo de articulação entre as diferentes disciplinas do currículo escolar. Para a realização dessa ação foi necessário, primeiramente, que os educadores ambientais chegassem a um consenso a respeito das regras que deveriam direcionar as discussões assim como chegassem a um entendimento a respeito das questões filosóficas e pedagógicas inerentes a uma ação comunicativa de caráter interdisciplinar. É importante ressaltar que, apesar de estabelecidas as regras de discussão, quando se trata de uma decisão do grupo, essas regras poderiam ser modificadas.

Definidas a partir de consenso as regras básicas que nortearam a construção dos fazeres pedagógicos, o segundo momento dessa ação consistiu em sessões de comunicação e diálogo, nas quais o grupo se empenhou em buscar eixos articuladores entre as disciplinas. Nesse momento, as discussões objetivaram identificar caminhos articulados para possibilitar aos discentes experiências favorecedoras da construção de conhecimentos voltados à vida concreta, permitindo uma visão crítica do contexto no qual estão inseridos e, concomitantemente, estimulando sentimentos e pensamentos relativos à participação ativa desses sujeitos nas questões socioambientais locais, direcionados pelos princípios éticos de responsabilidade ambiental e justiça social.

O direcionamento do percurso interativo partiu do próprio grupo e não esteve sujeito a predeterminações, necessitando de um esforço coletivo no sentido de validar os preceitos de uma ação comunicativa válida, livre de coações. Nesse sentido, cada elemento do grupo foi considerado em sua particularidade e as falas de cada um foram submetidas à interpretação pelos outros membros do grupo.

Dessa forma, primeiramente traçamos objetivos, competências e habilidades necessárias para o conhecimento acerca da complexidade ambiental descritos no projeto (Produto técnico). Em seguida, organizamos os conteúdos curriculares comuns às disciplinas de acordo com as temáticas trabalhadas, abordando diferentes gêneros textuais. Por fim, construímos o cronograma, um quadro para orçamento anual e as formas de avaliação.

Portanto, a elaboração do projeto interdisciplinar possibilitou a construção de um trabalho em grupo, colaborativo e participativo. Conforme Jacobi (2003), essa ação se fundamenta na importância de práticas educativas baseadas na participação, dialogicidade e

envolvimento dos sujeitos com foco no desenvolvimento de competências e tomada de decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995, p. 117).*

A razão comunicativa, voltada ao entendimento mútuo e fortalecida pelos pressupostos de uma interação educativa, pode ser um caminho possível para a reversão deste cenário global de crise e barbárie. Conforme elucidado por Adorno, na obra *Educação e Emancipação*, a difícil tarefa de educar deve ser orientada a partir da reversão da colonização do mundo da vida, por meio da promoção de condições específicas que possibilitem um uso comunicativo da linguagem para o consenso, a partir da argumentação.

O mote central desta pesquisa esteve centrado no caráter reconstrutivo, crítico e consensual dos saberes e conhecimentos historicamente construídos como possibilidade para a emancipação dos sujeitos. Na introdução da pesquisa, apontamos a deflagração da Revolução Industrial como marco importante na história da humanidade, no sentido de marcar um ponto de transição no modo de vida das pessoas a partir da ocorrência de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Ademais, analisamos que o progresso, o avanço da ciência e da técnica fortaleceram a consolidação do sistema capitalista e, conseqüentemente, o processo de dominação humana sobre a natureza e sobre a sociedade.

Em meio a uma estreita relação entre o fortalecimento do modelo civilizatório capitalista e o cenário de crise ambiental, apontamos a Educação Ambiental Crítica como um processo libertador e humano capaz de promover transformações sociais a partir da compreensão da realidade social, da valorização da cultura e do entendimento das questões políticas e pedagógicas inerentes a esse processo. Cientes do desafio inerente à quebra de paradigmas, acreditamos na pedagogia dialógica, buscando congregar o diálogo e a ação para a emancipação a partir das contribuições de Paulo Freire e Jürgen Habermas.

O desenvolvimento do primeiro capítulo possibilitou compreender que o período moderno passou por fases e chegou a um estado de crise caracterizada pela falta de um modelo ideal a ser seguido, possibilitando a uma minoria deter o controle sobre a economia, o Estado e as demais esferas da sociedade. A partir de então, buscamos entender os principais marcos que caracterizaram a história da Educação Ambiental (EA) no Brasil e no mundo, compreendendo suas principais tendências. Apreendemos que EA se define como

conservadora quando defende interesses dominantes, agindo de acordo com a lógica do capital, e sendo mais um instrumento de reprodução desse sistema, incapaz de transformá-lo. Por sua vez, a epistemologia crítica nos aponta possibilidades de tecer uma visão sócio-histórica para a compreensão da atual crise ambiental, a partir da superação da totalidade social alienada e do entendimento da dialética relação sujeito/sociedade, compreendendo suas contradições e seus movimentos.

Para superar essas contradições, Habermas introduziu o segundo capítulo assinalando a emancipação como um ideal de libertação da racionalidade dos sujeitos, a partir do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade presentes nos atos de fala. Deste modo, a racionalidade comunicativa pode ser reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para um julgamento de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral.

As concepções ressaltadas pelos autores nos auxiliaram e desafiaram a buscar os fundamentos necessários para o entendimento acerca das possibilidades de uma ação emancipatória que repouse, no sentido de Habermas, na reconstrução contínua dos princípios da tradição, reconhecidos pelo grupo a partir dos consensos produzidos pelos próprios participantes. Nessa perspectiva, escolhi debruçar-me sobre o contexto político e pedagógico da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, situada no município de Simão Dias, estado de Sergipe. Conforme discutido, esta opção foi orientada pelo fato de estar inserida nessa realidade e acompanhar de perto as dificuldades inerentes à rotina dos educadores ambientais quanto ao aporte teórico e instrumentais metodológicos necessários ao fazer educativo.

O percurso formativo que nos propomos a realizar procurou reconstruir, à luz das premissas que subsidiam o projeto da modernidade, uma concepção de emancipação pautada em uma racionalidade comunicativa que pressupõe a busca pelo consenso a partir da validação dos critérios de verdade pelos membros do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica (GEAC). A etapa de aplicação do questionário possibilitou que os educadores tivessem um primeiro contato com questões relacionadas à EA e percebessem que se trata de um processo amplo e abrangente. Observei que não tiveram grandes dificuldades tendo em vista que a maioria das questões era de múltipla escolha e, mesmo nas questões subjetivas, eles dispuseram de tempo para refletir e responder.

As interações decorrentes das entrevistas e dos momentos formativos foram enriquecedoras e primordiais. Percebemos, a partir dos atos de fala, que os educadores já possuíam conhecimentos importantes sobre a educação ambiental, no entanto, necessitavam de um processo de mediação que favorecesse o reconhecimento dessas questões pelo grupo. A concepção do educador de que a EA se trata de um processo capaz de promover mudanças atitudinais no cotidiano das pessoas, por meio de ações concretas, nos leva a perceber a existência de um conhecimento abrangente sobre a temática que necessitava de um processo interativo e dialógico para que esses conceitos fossem colocados efetivamente em prática.

Foi preponderante tecer um diagnóstico acerca do uso de instrumentais metodológicos na escola, na medida em que observamos ações ainda tradicionais, traduzidas na prática de aulas expositivas, assim como observamos por parte de outros educadores a adoção de ações mais contextualizadas e significativas, mediante projetos, visitas de campo, passeios, exibição de documentários e semanas temáticas. O processo interativo permitiu o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas, de modo que o coletivo de educadores pode vislumbrar a necessidade de uma ruptura paradigmática para uma melhor efetividade das ações em EA em um contexto socioambiental.

A experiência com os atos de fala, a partir dos episódios de análise, possibilitou tecer um diálogo acerca das contradições inerentes ao processo de apropriação do conhecimento e apreensão da realidade, sendo promovido um entendimento intersubjetivo entre sujeitos que são capazes de falar e de agir para, a partir de então, pensarmos nas possibilidades de superação dos limites impostos pelo mundo de vida social e objetivo, reconhecendo as possibilidades de uma retotalização das vivências dos falantes, inerentes ao contexto do mundo subjetivo.

Ao admitir o entendimento como critério de validação do pensar e do agir, estariam sendo reunidas possíveis condições de emancipação na contemporaneidade. No entanto, é relevante pensar, com base nos postulados de Habermas, a educação como uma forma de ação orientada ao acordo intersubjetivo, de forma propiciar formas coletivas de aprendizagem inseridas em um processo formativo que assegure as competências comunicativas de sujeitos que interagem, na perspectiva de torná-los inclusive corresponsáveis pelos seus atos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, M.A.; MELLO, P.L. **Consciência moral, comunidade ética e crítica da alienação em Habermas**. v. 3. n. 2. João Pessoa: Auflarung, 2016.

AMARAL FILHO, J. de. **A Teoria da ação comunicativa de Habermas como fundamento de validade normativa das negociações coletivas de trabalho**. Dissertação (mestrado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito. Rio de Janeiro, 2014.

ANDRADE, L.F.S.; ALCANTARA, V. de C; PEREIRA, J.R. **Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais**. Cad. EBAPE.BR. v. 17, n. 1, Rio de Janeiro, 2019.

ANDRADE, S. M. O.; TANAKA, O. Y. **Interacionismo interpretativo: uma nova perspectiva teórica para as pesquisas qualitativas**. Ensaio e Ciência: ciências biológicas, agrárias e da saúde, v. 5, n. 3, 2001.

ANDREOLA, B.A. **O Processo do Conhecimento em Paulo Freire**. Educação e Realidade, v. 18, n. 1, 1993.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico em laSociedad de laInformación**. Hipatia Editorial S.A. Barcelona, 2008.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

AYRES, R. **Sustainability economics: Where do we stand?** Ecological Economics, v. 67, n. 2, 2008.

AZEVEDO, H.L.; WIELEWSKI, G.D. **Da objetividade à intersubjetividade: contribuições da teoria do Agir Comunicativo para o paradigma Interpretativo**. Revista Educação. v. 41. n. 2. Santa Maria: 2016.

BAGANHA, D.E. **Educação ambiental rumo à escola sustentável**. Curitiba: SEED, 2018.

BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. **Modernización Reflexiva. Política, transición y estética enelorden social moderno**. Península. Barcelona, 1997.

BERKENBROCK, J.V. **Dinâmicas para encontros de grupo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOMFIM, L. F. C.; DA COSTA, I. V. G.; BENVENUTI, S. M. P.; **Projeto Cadastro da Infra-Estrutura Hídrica do Nordeste**: Estado de Sergipe. Diagnóstico do Município de Itabaiana; Ministério de Minas e Energia: Segipe, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_. Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**. Diário Oficial da União, Brasília, 1981.

\_\_\_\_. Lei 3.792 de 6 de maio de 1993. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 04 de junho de 1993.

\_\_\_\_. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981: **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. Diário oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 1981.

\_\_\_\_. Lei n. 9.795, 27 abr. 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, 28 abril de 1999.

\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

\_\_\_\_. **Vamos cuidar do Brasil**: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio ambiente e saúde. Brasília, MEC, 1997.

\_\_\_\_. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, 2012.

CARNEIRO, S.M. **Ética e educação**: A questão ambiental. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 22, Campinas, 2007.

CARVALHO, I.C. de M. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental/ Conceitos para se fazer educação ambiental. Instituto de Pesquisas Ecológicas IPÊ, Brasília, 1998.

\_\_\_\_. **Educação Ambiental**: A formação do sujeito ecológico. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CASCINO, F. **Educação ambiental**: princípios, história, formação de professores. São Paulo: SENAC, 2000.

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, v. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CATANI, A.M. **O que é capitalismo**. Coleção primeiros passos. 7ª edição. Editora Brasiliense s.a, São Paulo, 1981.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Teoria i Metodologia Comunicativa**: diàleg i transformació social. ACES – CIRIT. Barcelona, 1998b.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAPANI, D. T.; CARVALHO, L. M. O de. **Entre o sistema e o mundo da vida**: possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, 2010, p. 187-208.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 13ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2006.

COIMBRA, A. de S. **Interdisciplinaridade e educação ambiental**: integrando seus princípios necessários. UFJF. Juiz de Fora, 2010.

COMTE, A. **Curso de Filosofia positiva**. Coleção Os pensadores. Abril Cultural, São Paulo, 1973.

COSTA, M. R. M. **Sustentabilidade Ambiental**: dificuldades e alternativas. Monografia – Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DÁCIO, G.M.; BARBOSA, E.F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DENZI, N. K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: Princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DÍAZ, J., MEDINA, A. & SORDÉ, T. **Metodologia Comunicativa**. In: GRUPO 90, AEDA e FAPEA. I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure, 2000.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

FAZENDA. I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERRAZ, C.A. **Habermas**: da análise da *Öffentlichkeit* ao projeto de uma "teoria do agir comunicativo". *Transformação, formação e ação*. v. 33. n. 2. Marília, 2010.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Editora Unesp, São Paulo, 2011.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; Y PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Paidós.Barcelona, 2001.

FLECK, L. **La génesis y El desarrollo de um hecho científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 97, n. 247, Brasília, 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com a própria história.** v. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. **Habermas e a filosofia da modernidade.** Perspectivas, São Paulo, v. 16, 1993, p. 23-45.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra.** 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 2ªed. Chapecó: Argos, 2012.

GONÇALVES, J. C. **Homem-natureza: uma relação conflitante ao longo da historia.** Saber acadêmico, n. 6, 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, 1999.

GONZÁLEZ, A.G.; Díez-PALOMAR, J. **Metodología Comunicativa Crítica: transformaciones y cambios en el s. xxi.** Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. v. 10. n. 3. Barcelona, 2009.

GUERRA, I.C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentido e formas de uso,** Estoril, Principia Editora, 2006.

GUERRA, M.A.S. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.** Investigación en la escuela, n. 20, 1993.

GUIMARÃES, M. **Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual.** Revista Margens Interdisciplinar. v. 7, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: no consenso um embate?.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo I: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012c.

\_\_\_\_\_. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Between facts and norms**. Cambridge: The MIT Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: DIFEL, 2000.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío**. Traducción de José Luis Etcheverry. Madrid: Cátedra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEGEL, G. W. F. **Jenaer Systementwürfe**. I. Hamburg: Felix Meiner, 1986.

HERCULANO, S. **Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Ed. Labor, 2002.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de LEITE, Sebastião Uchoa. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

\_\_\_\_\_. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: CIVITA, V. (ed.). Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno: textos escolhidos. São Paulo, 1983.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2000.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo populacional 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. **IBGE Cidades/Simão Dias/ SE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/simao-dias/panorama>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

JACOBI, P. R. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa. n. 118, 2003.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAYRARGUES, P.P.. **Para onde vai a educação ambiental?** O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Rev. Contemporânea de Educação, 2012.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F.da C. **As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira**. Revista Ambiente e Sociedade. v. 17, n. 1, São Paulo, 2014.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_. **A aposta pela vida**: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul. Petrópolis: Vozes, 2016.

\_\_\_\_. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Educação & Realidade, v. 34, n. 3, 2009.

\_\_\_\_. **Racionalidade Ambiental**: A reapropriação social da natureza; Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_. **Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 15-31.

LEFF, E. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental**. In: PHILIPPI JR., A.; TUCCI, C.E.M.; HOGAN, D.J.; NAVEGANTES, R. (orgs.). Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Ed. Signus, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, G.F. da C. **Educação Ambiental no Brasil**: Formação, Identidades e Desafios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

LIMA, M.C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LÓDEA, A. L. **Entendimento e linguagem**: uma compreensão da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. n. 26, Guairacá, Paraná, 2010.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LORENZETTI, L. **Estilos de pensamento em Educação Ambiental**: Uma análise a partir das dissertações e teses. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LOUREIRO, C.F.B. e COSSÍO, M.F.B. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas**: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: Mello, S. e Trajber, R. (orgs.) *Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC/ UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C.F.B. e TORRES, J.R. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LOZANO, R. **Towards better embedding sustainability into companies' systems: an analysis of voluntary corporate initiatives**. V. 25, *Journal of Cleaner Production*, 2012.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: UNICAMP, 2002.

MIKHAILOVA, I. **Sustentabilidade**: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. *Revista Economia e Desenvolvimento*, n. 16, 2004.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MININI, N. **A formação de professores em Educação Ambiental**. In: *Textos sobre capacitação em Educação Ambiental*. Oficina Panorama da Educação Ambiental, MEC-SEF-DPEF-Coordenação de Educação Ambiental, Brasília, 2000, p. 15-22.

MONTIBELLER FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável**: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

MORENO, A.R. **Wittgenstein e os valores**: do solipsismo à intersubjetividade. *Natureza Humana*, 2001.

OTTONI, Paulo. **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem**. v. 18, n. 1, São Paulo: Delta, 2002, p. 117-143.

PALERMO, L.C. **A importância da teoria do agir comunicativo na atualidade**: racionalidade, mundo da vida e democracia deliberativa. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. n. 6. Macapá: 2013.

PEDERSEN, J. **Habermas' method**: rational reconstruction. *Philosophy of social sciences*, v. 38, n. 4, 2008.

PENTEADO, H. D. de O. **Meio ambiente e formação de professores**. Cortez, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PEREIRA, J. R.; ARAÚJO, M. C. P. **Concepções de ciência**: uma reflexão epistemológica. *Vidya*, v. 29, n. 2, 2009, p. 57-70.

PHILIPPI JR, A. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

PIZZI, J. **O mundo da vida. Husserl e Habermas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

POLLI, J.R. **Ética e educação**: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. v. 10, n. 1, Campinas: Filosofia e Educação, 2018.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1993.

\_\_\_\_\_. **Los dos problemas fundamentales de la Epistemologia**: basado em manuscritos de los años 1930-1933. Traducción de M.<sup>a</sup> Assunción Albisu Aparicio. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. Tradução Vilma Schneider. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIS JÚNIOR, A. M. dos. **A formação do professor e a Educação Ambiental**. Campinas, 2003.

RESENDE, R.U. **As regras do jogo**: Legislação florestal e desenvolvimento sustentável no Vale do Ribeira. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da USP. São Paulo, 2000.

RIVIERA, FJU. **Agir comunicativo e planejamento social**: uma crítica ao enfoque estratégico. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, J. de A.; TOSCHI, M. S. **Vertentes da Educação Ambiental**: Da conservacionista à crítica. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*. v. 4, n. 2, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, R. C. **Implementação da educação ambiental em escolas do ensino fundamental em Aracaju**. Dissertação de mestrado- Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAUVÉ, L. **Pour une éducation relative à l'environnement**. 2e éd. Montréal: Guérin, 1997.

SAVIANI, D. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SIQUEIRA, S. M. M.; PEREIRA, F. **Aspectos da vida e da obra de Marx e Engels**. Salvador: Lemarx, 2011.



STRYDOM, P. **Contemporary critical theory and methodology**. London; New York: Routledge, 2011.

TARIN, R. **Cal avaluar els projectes d'educació ambiental que fem a l'escola?** L'educació ambiental a l'escola: noves línies de reflexió i actuació. Dossiers Rosa Sensat, 1994.

UNESCO. **Educação Ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. **Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável**. Cad. EBAPE. BR, v. 10, n. 3, Rio de Janeiro, 2012, p. 569-583.

VOIROL, O. **Teoria crítica e pesquisa social**: da dialética à reconstrução. Novos Estudos Cebrap, n. 93, 2012, p. 81-99.

ZITKOSKI, J.J. **Visões Epistemológicas da Ciência**. In Caderno Pedagógico. Ano v. 1, n. 11, URI, Frederico Westphalen, 1996.

## ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação ambiental crítica e dialogicidade: Possibilidades e limites para a emancipação do sujeito social.

**Pesquisador:** RAYANE RABELO FERRAZ VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 21428919.9.0000.5546

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Sergipe

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.751.615

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, postado em 28/11/2019.

#### Introdução:

Para a ciência, o ser humano é fruto de um complexo processo de transformação no planeta Terra. No decurso inicial de sua história, ele se relacionou com a natureza sem promover grandes transformações até novas relações socioambientais emergirem, determinando mudanças no ambiente natural quando o sujeito-natureza se fez sujeito-cultura. As transformações econômicas impulsionadas pela Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, foram intensificadas progressivamente, instaurando uma civilização na qual tanto os que dominam quanto os que são dominados contribuem para a acentuação de desequilíbrios ambientais que afetam os mundos de vida, aumentando a incerteza e pondo em risco a continuidade da vida no planeta. Fruto da filosofia moderna que impulsiona o homem ao domínio da natureza, a ciência e a técnica se tornaram absolutas e determinaram uma reconfiguração espaço-temporal, reduzindo as dificuldades econômicas e ampliando as diferenças sociais. Como consequência, identidades étnico-culturais foram dizimadas diante de um modelo que domina a natureza e dita padrões.

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**CEP:** 49.060-110

**E-mail:** cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.751.615

Desde então, a sociedade humana adentrou em uma crise civilizatória e chegou ao século XXI longe de alcançar os ideais de democracia, igualdade, liberdade e fraternidade anunciados pela Revolução Francesa. O modelo capitalista, apesar das recorrentes crises, continua consolidado e hegemônico ao estabelecer os padrões de comportamento socialmente esperados e ampliando as desigualdades por meio da exploração, do consumo e da relação capitaltrabalho. Diante de um cenário de crise ambiental, é preponderante pensar em ações que priorizem a vida em suas diferentes formas, corroborando com Leff, uma verdadeira aposta pela vida, haja vista que os impactos de ordem ambiental geram problemas econômicos, políticos e sociais. Portanto, é salutar refletir acerca da racionalidade e dos paradigmas que, por um lado, legitimam o crescimento econômico e, por outro lado, negam a natureza. Tais reflexões subsidiaram o surgimento do discurso do desenvolvimento sustentável, difundido primariamente na Conferência de Estocolmo em 1972 e na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992 (LEFF, 2008). Pensar a satisfação das necessidades humanas sem o esgotamento das fontes dessas necessidades, o sentido da palavra "sustentável" implica, fundamentalmente, compreender nossa relação com o meio ambiente, objeto da Educação Ambiental (EA). Para trabalhar dentro dessa perspectiva, é preponderante articular, entre outras, as dimensões social, intelectual, moral e política, visando compreender e reintegrar o saber ambiental (SALVÊ, 2005). Nessa medida, a EA pode ser vista como um conjunto de ações que visa à mudança de valores e atitudes, levando à construção de uma sociedade ambientalmente sustentável, encorpando e assumindo, por meio das instituições educacionais, papel ímpar na mudança das relações socioambientais. Deve, portanto, articular e dar um novo dimensionamento às diversas disciplinas e experiências educativas, proporcionando um estreitamento entre os processos educativos e o mundo da vida (REIS JUNIOR, 2003; PIZZI, 2006). Para transformar o fazer pedagógico é necessário promover mudanças, em primeiro lugar, na nossa visão de mundo, estabelecendo uma compreensão do meio ambiente e da atuação do homem neste meio e, em segundo lugar, mudar a maneira de realizar o trabalho escolar, que de informativo passe a ser essencialmente formativo, contribuindo para a formação de pessoas capazes de "criar e ampliar espaços de participação nas "tomadas de decisões" de nossos problemas socioambientais" (PENTEADO, 2010, p. 61). Partindo dessas orientações teóricas, a pesquisa se debruçará sobre a realidade de escolas da rede pública do município de Paripiranga, localizado no estado na Bahia, que possui na rede básica de ensino dezenove escolas públicas e duas escolas particulares, totalizando vinte e uma unidades escolares; dessas, onze localizadas na zona rural e dez na sede do município. Serão objeto de estudo 12 professores da rede, lotados no Colégio Estadual

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.751.615

Governador Roberto Santos, durante o período de 10 meses. Esses profissionais participarão de um processo de formação com a finalidade de encorajá-los a desenvolver projetos interdisciplinares na perspectiva da EA. O curso de formação basear-se-á nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire, por meio da qual deve ocorrer o entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. Na formação, serão apresentados os pressupostos da educação ambiental, perspectivas e cenário atual das questões ambientais, o envolvimento das questões políticas, econômicas, sociais e midiáticas na problemática ambiental, assim como os profissionais deverão externalizar suas possibilidades e seus limites na aplicação prática dessas questões na rotina escolar. Será proposta a construção de um modelo de projeto interdisciplinar que possa ser replicado assim como haverá o acompanhamento da aplicabilidade das ações em educação ambiental na escola. Penteado afirma que: As questões ecológicas reclamam: de um lado, a necessidade de serem analisadas pelas ciências humanas que são as ciências capazes de nos aproximar da compreensão específica deste aspecto tão importante quanto desconsiderado na atualidade; de outro, a formação de uma consciência ambiental, trabalho a ser desenvolvido pela educação, através de professores portadores desta consciência e, portanto, portadores, de alguma medida, dos conhecimentos decorrentes de uma abordagem sociopolítica da questão (PENTEADO, 2010, p. 22). Conforme citado acima, é necessário empreender ações mais sólidas nas escolas da rede e apontar estratégias que ressignifiquem as práticas pedagógicas. Muitos educadores estão alheios à complexidade do saber ambiental em virtude do modelo de educação recebida, pautada nos moldes colonialistas. Inconscientemente, reproduzem o saber elaborado pelas elites dominantes assim como ideias propagadas pelos veículos midiáticos. Como consequência, temos um "exército" de sujeitos alienados, incapazes de ter uma tomada de consciência para a ação diante dos problemas ambientais. A respeito disso, Alves e Melo (2016) discutem como a alienação tensiona o processo de formação de uma consciência social ao afirmar que "as ideologias e os processos de alienação surgem de uma razão manipuladora e utilitarista. Os limites da razão moderna existem ao passo que, os avanços científicos e tecnológicos, por exemplo, atuam na vida dos sujeitos de modo negativo e não só positivo" (ibidem, 2016, p. 104). Nessa perspectiva, compete à educação difundir saberes e promover o desenvolvimento do senso crítico das pessoas, impedindo que fiquem submergidas em ondas de informações que invadem todos os espaços, sejam eles públicos ou privados, orientando-as para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. Diante disso, se faz necessário propiciar curso de formação permanente aos professores da rede básica de ensino para que, em primeiro lugar, se situem acerca da complexidade das

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/n°

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br





UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.751.615

questões ambientais e, em segundo lugar, tenham potencial para atuar como formadores de reeditores ambientais, a partir de estratégias teórico-metodológicas e prático-teóricas. A literatura aponta poucos estudos envolvendo a formação de professores da educação básica acerca da questão ambiental; quando se refere a estratégias práticas que problematizem as questões produzindo um produto tecnológico que ressignifique as práticas pedagógicas no locus de pesquisa, os estudos se tornam ainda mais escassos. Diante disso, é importante pensar sobre as seguintes questões: Há na escola projeto interdisciplinar envolvendo a questão ambiental? Como estes são desenvolvidos? Existem ações de formação de professores na rede básica de ensino público de ParipirangaBA acerca da temática da Educação Ambiental? Os educadores adotam estratégias de ensino-aprendizagem problematizadoras e contextualizadas nos moldes da Educação Ambiental crítica? Quais as possibilidades ou os limites dos educadores no momento de abordar as questões ambientais de forma interdisciplinar com seus alunos? Como é a relação entre direção escolar, educadores, equipe de apoio e alunos nos projetos interdisciplinares? A partir de uma compreensão geral da instauração de uma crise civilizatória que repercute diretamente na forma como o ser humano se relaciona com seus pares nos ambientes, se faz necessário contextualizar esses processos apontando estratégias para a minimização e/ou solução dos problemas socioambientais.

**Hipótese:** Muitos educadores estão alheios à complexidade do saber ambiental em virtude do modelo de educação recebida, pautada nos moldes colonialistas e, inconscientemente, reproduzem o saber elaborado pelas elites dominantes.

**Metodologia Proposta:** A "guinada linguística" consistiu na mudança necessária para que ocorresse um deslocamento do foco no paradigma da consciência para o paradigma da linguagem. Porém, Habermas foi adiante quando propôs o uso da linguagem numa ação comunicativa. De fato, existe uma estrutura onde se estabelece a comunicação e o entendimento entre os sujeitos designada por Habermas como mundo da vida. Esse mundo se constitui das seguintes partes: cultura, sociedade e estruturas de personalidade. De acordo com Azevedo e Wielewski (2016), Cultura seria a reserva de conhecimento no qual os comunicantes, ao tentarem se entender, vão buscar as suas interpretações. Sociedade seriam as ordens legitimamente constituídas das quais os comunicantes se reconhecem participantes e nas quais promovem uma relação de solidariedade. Por fim, nas estruturas de personalidade estariam todas as motivações e capacidades de um comunicante que o caracterizam como indivíduo (ibidem, 2016, p. 477). Como visto, um eixo de referência na teoria

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**UF:** SE

**Telefone:** (79)3194-7208

**Município:** ARACAJU

**CEP:** 49.060-110

**E-mail:** cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.751.615

habermasiana é a dimensão do mundo da vida que se refere a um recorte do mundo no qual vivemos e experienciamos determinada situação social. Essa ideia está ligada às possibilidades de vivenciar situações dentro de um contexto social que possibilitem modificações à medida que novos acontecimentos tenham influência no mundo da vida, sendo, portanto, um processo dinâmico. Nesse processo, as interações entre atores sociais devem determinar os limites entre a natureza exterior, a sociedade e a natureza interior de cada um, estabelecendo novas interações pautadas no sistema de referência dos três mundos (HABERMAS, 2002). Nessa perspectiva, chegamos a uma questão central: para manter uma relação intersubjetiva é necessário um processo comunicativo que seja efetivado mediante o uso de signos linguísticos apropriados para que ocorra o entendimento mútuo entre os sujeitos do processo comunicativo. Essas interações se consolidam a partir do momento em que são reconhecidos pontos de consenso ou dissenso entre os agentes comunicantes chegando ao entendimento a partir da concordância entre estes (ibidem, 2002). O elemento chave dessa teoria é a argumentação inerente às interações comunicativas assim como a compreensão das ações como atividades não linguísticas orientadas para um fim, por meio das quais um ator emprega meios adequados para intervir no mundo (HABERMAS, 1990, p. 67). Percebemos nos atos de fala a possibilidade de orientação para o entendimento mútuo. Porém, essa concordância pode não acontecer de imediato. Antes que exista uma concordância entre os agentes comunicantes, as ações comunicativas são consideradas apenas "pretensões de validade", ou seja, atos passíveis de apreciação dos comunicantes quanto ao seu conteúdo. Nessa via, a argumentação é um elemento chave na teoria habermasiana (AZEVEDO; WIELEWSKI, 2016). Nessa perspectiva, a Metodologia Comunicativa Crítica possui postulados próprios e enfatiza uma abordagem dualista que reconhece a capacidade do sujeito de passar por um processo de autotransformação diante dos eventos em seu ambiente, mas, por outro lado, também leva em consideração as limitações promovidas pelas estruturas que condicionam o escopo de ação das pessoas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Reconhecer a Educação Ambiental Crítica na perspectiva dialógica como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social

**Objetivo Secundário:** Analisar as possibilidades e os limites que os educadores encontram para trabalhar a Educação Ambiental de forma contextualizada e interdisciplinar; realizar formação em Educação Ambiental Crítica para 12 professores de uma escola da rede básica de ensino público de Paripiranga-BA e refletir acerca do desenvolvimento do projeto interdisciplinar em Educação

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.751.615

Ambiental

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Divulgação de informações, Interferência em aspectos pessoais dos sujeitos, divulgação de imagens.

Benefícios: Processo de construção de conhecimentos, troca de aprendizagens, formação pessoal e inovação pedagógica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foi apresentado recurso com a justificativa que o cronograma foi enviado estimado que não fora executado. A escrita da proposta de pesquisa foi finalizada apenas agora e, por sua vez, aguarda aprovação do Comitê de Ética para que possa ser executada. Dessa forma, envio cronograma corrigido e conto com a compreensão deste Comitê.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos obrigatórios apresentados conforme as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplicam.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

De acordo com as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS, o pesquisador deverá apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	28/11/2019 10:05:10		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_Anexado_pelo_Pesquisador.pdf	28/11/2019 10:04:52	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito
Cronograma	cronograma_retificado.pdf	28/11/2019 09:58:00	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1291383.pdf	19/09/2019 12:02:24		Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	19/09/2019 12:01:42	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/09/2019 12:00:33	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br





Continuação do Parecer: 3.751.615

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/08/2019 11:29:43	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito
Orçamento	plandeacao_orcamento.pdf	25/07/2019 22:16:46	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	25/07/2019 22:13:57	RAYANE RABELO FERRAZ VIANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 09 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Anita Hermínia Oliveira Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br



## ANEXO B- Roteiro de observação da unidade escolar



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS

**Roteiro de observação, adaptado de Pinto et al. (2013).**

<b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>		<b>DATA:</b> ____ / ____ / ____
Estrutura física	Número de salas de aula (    ) Número de banheiros (    ) Biblioteca (    ) Refeitório (    ) Quadra esportiva (    ) Pátio (    ) Lanchonete (    )	
Existem instalações adequadas para proporcionar uma alimentação saudável?	(    ) Não possui (    ) Refeitório com espaço e estrutura adequada	
Os banheiros estão ligados à:	(    ) Rede de esgoto (    ) Fossas sépticas (    ) Não destino adequado	
Existe acesso a alimentos e refeições:	Saudáveis (    ) Frutas    (    ) Sucos naturais    (    ) Lanches ou refeições com baixo teor de açúcar, sal e gorduras Não saudáveis (    ) Bolachas recheadas    (    ) Frituras    (    ) Doces (    ) Refrigerantes    (    ) Salgadinhos	
Refeitório com estrutura adequada em termos de limpeza e organização em geral?	(    ) Sim (    ) Não	
Formas de viabilização do acesso de quem circule na escola a informações?	(    ) Cartazes    (    ) Panfletos    (    ) Murais    (    ) Banners Outro(s) _____ Temas (    ) Saúde sexual e reprodutiva    (    ) Tabagismo    (    ) Lixo (    ) Álcool e drogas em geral    (    ) Agrotóxicos    (    ) Contaminação das águas Outro (s): _____	
Bebedouros adequados em termos de Higiene?	(    ) Sim    (    ) Não	
Banheiros com condições de uso e equipamentos adequadamente preservados?	(    ) Vasos sanitários    (    ) Descarga    (    ) Água    (    ) Pias (    ) Limpeza geral adequada	
Lixeiras para destinação adequada, com separação de lixo seco e orgânico?	(    ) Sim    (    ) Não	
Salas ventiladas, com aeração adequada e direta?	(    ) Sim    (    ) Não	
Iluminação adequada nas salas de aula, com localização ou proteção nas janelas contra incidência de raios solares de forma direta?	(    ) Sim (    ) Não	
Evidência de problemas de conservação da estrutura?	(    ) Presença de cadeiras quebradas em uso    (    ) Buracos    (    ) Goteiras (    ) Telhas quebradas    (    ) Piso em más condições Outro (s) _____	
Evidência de danos físicos à escola?	(    ) Pichações    (    ) Depredações    (    ) Outros indícios de vandalismo ao patrimônio: _____	
De um modo geral, ao circular pela escola, o ambiente pode ser considerado agradável e adequado para a convivência de crianças e adolescentes?	(    ) Sim    (    ) Não	

### APÊNDICE A- Plano de ação, monitoramento e avaliação

ESCOPO					
PROBLEMA/SITUAÇÃO GERADORA	Os problemas ambientais são problemas humanos.				
JUSTIFICATIVA	Compreender as questões ambientais e sua complexidade perpassa pela necessidade de promover uma transformação partindo dos sistemas educativos, no qual os educadores devem passar por um processo de formação dentro da lógica consensual e dialógica para a sua libertação e, consequentemente, para a promoção da emancipação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.				
OBJETIVOS	Objetivo geral: Analisar os dilemas e desafios da Educação Ambiental Crítica na perspectiva da ação comunicativa como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social. Objetivos específicos: Analisar as possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no processo de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas; Realizar um percurso formativo nos moldes da Teoria da Ação Comunicativa com os educadores da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE; Refletir acerca do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.				
RESULTADOS ESPERADOS	Espera-se com o projeto mediatizar um processo de autoconhecimento dos sujeitos e seu reconhecimento enquanto parte do ambiente onde vivem e atuam, identificando os impactos ambientais como problemas coletivos que necessitam ser superados a partir da emancipação e libertação do sujeito.				
PÚBLICO ALVO	Educadores que atuam na Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, situada no município de Simão Dias/ SE.				
PLANO DE AÇÃO					
OBJETIVOS	AÇÕES, ATIVIDADES E TAREFAS	PRAZOS	CUSTOS	TAREFAS	CRONOGRAMA
Analisar as possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no processo de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas.	Entrevista/ Questionário	5 dias.	Gravador (85,00) Papel A4 (5,00) Caneta (3,50)	Questionário e entrevista com educadores seguindo um roteiro estruturado que aborda práticas pedagógicas, relações com a equipe escolar, compreensão das questões ambientais, dentre outros.	06/05/19 à 10/05/19 (Pesquisador e docentes)
Realizar um percurso formativo nos moldes da Teoria da Ação Comunicativa com os educadores da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE.	Formação com educadores; Discussão, chuva de ideias e dinâmicas.	5 dias	Piloto e apagador (8,00) Textos impressos (50,00) Papel A4 e canetas (35,00)	A formação consistirá em um momento de troca de experiências, onde serão apresentadas as novas perspectivas acerca da EA crítica, havendo uma valorização da fala dos educadores e suas contribuições para um novo fazer pedagógico.	01/07/19 a 05/07/19 (Pesquisador e docentes)
Refletir acerca do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.	Elaboração do projeto interdisciplinar.	3 dias	Papel (10,00) Canetas (15,00) Cópias dos textos norteadores (80,00)	Elaboração coletiva do projeto interdisciplinar em EA a ser aplicado na escola; avaliação do processo de construção e do projeto final.	15/07/19 à 17/07/19 (Pesquisador e docentes)

			Computador (1.000,00).		
PLANO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO					
OBJETIVOS	RESULTADOS E PRODUTOS ESPERADOS	INDICADORES	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	ANÁLISE DE RISCO
Analisar as possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no processo de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas.	Espera-se com essa ação traçar um diagnóstico qualitativo situacional relacionado às possibilidades e os limites enfrentados pelos educadores no trabalho com a Educação Ambiental.	Observação e análise crítica.	Roteiro de observação ; Análise subjetiva das falas dos educadores (roteiro, gravador).	Serão considerados: expressões corporais e fala para fins não avaliativos.	Estigmatização - divulgação de informações; Interferência em aspectos pessoais dos sujeitos; Divulgação de imagens.
Realizar um percurso formativo nos moldes da Teoria da Ação Comunicativa com os educadores da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, localizada no município de Simão Dias- SE.	Sujeitos tomando consciência das consequências das ações humanas para os “recursos” naturais da comunidade onde vivem e atuam e do quanto suas abordagens metodológicas influenciam na reprodução de práticas culturais que vão de encontro ao modelo político-econômico vigente, reconhecendo a necessidade de uma ruptura paradigmática.	Observação e avaliação subjetiva da participação dos educadores por meio das falas.	Roteiro de observação ; gravador.	Serão considerados: fala, participação, confronto de ideias, dinâmica “que bom, que pena e que tal” constando os pontos fortes, fracos e sugestões acerca da formação.	Estigmatização - divulgação de informações; Interferência em aspectos pessoais dos sujeitos; Divulgação de imagens.
Refletir acerca do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.	Espera-se construir um projeto interdisciplinar diferenciado dos já existentes, no qual predominem os preceitos da gestão compartilhada, participação, seja significativo e traga contribuições teórico-práticas para a comunidade.	Observação da participação e da colaboração dos educadores	Roteiro semi-estruturado para direcionamento.	Análise das falas dos sujeitos.	Divulgação de informações; Interferência em aspectos pessoais; Divulgação de imagens.
ENTRADA		PROCESSO		SAÍDA	
Recurso total: 1.203,50 Educadores são protagonistas nas ações.		Dias previstos: 13. Versões preliminares: Entrevista, questionário, projeto.		Processo de formação, projeto interdisciplinar e carta manifesto.	

## APÊNDICE B- Termo de anuência apresentado ao gestor escolar

### TERMO DE ANUÊNCIA

Ilmo. (a) senhor (a) gestor escolar \_\_\_\_\_

Apresento-me como aluna de pós-graduação *Stricto Senso* (Mestrado Profissional) pela UFS - Universidade Federal de Sergipe em parceria com a ANA (Agência Nacional de Águas). Tenho como proposta a intenção de desenvolver trabalho de pesquisa voltada ao Ensino Fundamental, com o objetivo de afirmar a Educação Ambiental Crítica na perspectiva da ação comunicativa como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social. Gostaria de contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para a concretização da presente pesquisa, cujos resultados gerarão novos conhecimentos para os profissionais da educação no município de Simão Dias/ SE, contribuindo com o aprimoramento intelectual na temática: educação e ambiente.

Na pesquisa, pretendo realizar as seguintes atividades:

1. Levantamento de informações básicas sobre o funcionamento da U. E.
2. Levantamento de informações do educador quanto à formação e tempo de carreira no magistério.
3. Entrevistar professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
4. Analisar documentos: Projeto Político Pedagógico da escola; Referências bibliográficas utilizadas na área de Educação Ambiental.
5. Participar na construção/aprimoramento do projeto na área de educação ambiental.

Após ler este termo de autorização e aceitar a realização da pesquisa, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo podem ser obtidos junto à pesquisadora, pelo celular (75) 9.9920-0857 ou pelo e-mail rayane\_ferraz@hotmail.com.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre a pesquisa **“Possibilidades educacionais da Ação Comunicativa no percurso formativo de Educadores Ambientais Críticos”**, realizada pela aluna do programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais RAYANE RABELO FERRAZ VIANA, orientada pelo professor Dr. Saulo Henrique Souza Silva, e autorizo a realização da mesma na Unidade Escolar: Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva.

Simão Dias, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) gestor (a)

\_\_\_\_\_  
Rayane Rabelo Ferraz Viana  
Pesquisadora  
Mestranda em Ciências ambientais- UFS

## APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS**  
**CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 510/2016, MS.

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Possibilidades educacionais da Ação Comunicativa no percurso formativo de Educadores Ambientais Críticos**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para Ensino das Ciências Ambientais (PROFICIAMB) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), desenvolvida pela mestrandia Rayane Rabelo Ferraz Viana, sob a orientação do prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva, cujo objetivo é afirmar a Educação Ambiental Crítica na perspectiva da Ação Comunicativa como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social.

A escola em que o senhor (a) leciona (Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva) faz parte do universo da presente pesquisa, contudo sua participação é voluntária. Caso aceite participar do estudo, será necessário responder com fidelidade às perguntas da entrevista e dos questionários propostos, permitindo a utilização e análise dos dados obtidos assim como participar do processo de formação docente.

Salientamos que as informações colhidas serão utilizadas unicamente para fins científicos, garantindo total sigilo com sua identidade durante a análise e publicação dos resultados. Esta pesquisa oferece risco mínimo, na medida em que a divulgação de informações e imagens e a interferência em aspectos pessoais estão condicionadas ao seu consentimento, respeitando o princípio de confidencialidade das informações. Todavia, oferece como benefícios a promoção de um processo de construção de conhecimentos, troca de aprendizagens, formação pessoal e inovação pedagógica. Reforçamos que todos os participantes têm o direito de desistir e a liberdade de retirar sua participação a qualquer momento, não havendo qualquer ônus para sua pessoa.

Para qualquer informação adicional, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do e-mail [rayane\\_ferraz@hotmail.com](mailto:rayane_ferraz@hotmail.com) ou do telefone (75) 9.9920-0857.

Considerando que fui detalhadamente informado (a) sobre o objetivo e a importância da pesquisa, sobre como será minha participação e acerca procedimentos e possíveis riscos do

estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, também autorizando a divulgação de informações para fins científicos (trabalhos, congressos e redação do trabalho de conclusão). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

São Cristóvão/SE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa

---

Rayane Rabelo Ferraz Viana  
Mestranda em Ciências Ambientais

## APÊNDICE D- Questionário sobre o funcionamento da unidade escolar



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS

#### Informações básicas sobre o funcionamento da Unidade Escolar

Caro (a) Gestor (a),

Com o objetivo de coletar informações básicas para enriquecer o banco de dados de minha pesquisa, solicito que, por gentileza, responda às questões abaixo:

1. Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
2. Formação profissional:  
☐ Nível Médio    ☐ Superior incompleto    ☐ Superior completo  
☐ Pós-graduação    ☐ Mestrado    ☐ Doutorado
3. Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
4. Tempo de atuação na gestão escolar: \_\_\_\_\_
5. Rede: ☐ Pública ☐ Particular ☐ Conveniada ☐ Outra: \_\_\_\_\_
6. Modalidade de Ensino: ☐ Ens. Fund. de 9 anos ☐ EJA ☐ Ensino Especial
7. Nível de Ensino: ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio
8. Número de professores de 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_
9. Número de alunos de 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_
10. A escola desenvolve algum projeto que promova a Educação Ambiental?  
☐ Sim    ☐ Não
11. Se a resposta anterior for Sim, marque quais são as maiores dificuldades que a escola encontra para trabalhar o tema: Educação Ambiental?  
☐ Falta de Material Didático    ☐ Orientação pedagógica  
☐ Participação dos alunos    ☐ Participação da comunidade    ☐ Outras.

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E- Questionário sobre Educação Ambiental para Educadores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS**  
**CIÊNCIAS AMBIENTAIS**



### Questionário sobre Educação Ambiental para educadores

Caro (a) Educador (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo afirmar a educação ambiental crítica na perspectiva dialógica como uma possibilidade para a emancipação do sujeito social. O referido estudo será apresentado pela pesquisadora Rayane Rabelo Ferraz Viana, sob a orientação do Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva, como parte integrante da dissertação de conclusão do curso de mestrado a ser apresentado ao curso de Pós - graduação em Ciências Ambientais/UFS. Agradecemos desde já, a sua colaboração.

**1. Nome da Instituição:**

\_\_\_\_\_

**2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**4. Naturalidade:** \_\_\_\_\_

**5. Formação profissional:**

( ) Nível Médio ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo

( ) Pós- graduação ( ) Mestrado

**6. Tempo de atuação no exercício do magistério:** \_\_\_\_\_

**7. Tempo de atuação na atual escola:** \_\_\_\_\_

**8. Atua em outra escola:** ( ) Sim ( ) Não

**9. Se a resposta anterior for afirmativa, indique a qual rede faz parte:**

( ) Pública ( ) Particular ( ) Conveniada ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**10. Além do Ensino Fundamental de 9 anos, você atua em outra modalidade de ensino:**

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

**11. Número de alunos na turma que você leciona nesta escola:** \_\_\_\_\_

**12. A escola desenvolve algum projeto que promova a Educação Ambiental?**



( ) Sim ( ) Não

**13. Tempo que a escola desenvolve Educação Ambiental (EA):**

- ( ) Menos de 1 ano ( ) De 1 a 3 anos ( ) De 3 a 7 anos  
( ) De 7 a 9 anos ( ) De 9 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

**14. Para você, o que é Educação Ambiental?**

---



---



---

**15. Quais os temas trabalhados nas ações de educação ambiental?**

- ( ) Lixo ( ) Nutrição ( ) Água ( ) Práticas agrícolas ( ) Drogas  
( ) Higiene ( ) Ar ( ) Agrotóxicos ( ) Animais ( ) Legislação ( ) Plantas  
( ) Preconceito ( ) Poluição ( ) Saúde ( ) Corpo Humano ( ) Atividade Física  
( ) Bullying ( ) Diversidade sexual/homofobia ( ) Violência

Outro (s) \_\_\_\_\_

**16. Quais são as atividades realizadas nas ações de educação ambiental?**

- ( ) Projetos ( ) Palestras ( ) Visitas de campo ( ) Passeios ( ) Passeatas  
( ) Aulas expositivas ( ) Exibição de filmes (ou documentários) ( ) Exposições  
( ) Semanas temáticas (semana do trânsito, semana da saúde...)  
( ) Outros \_\_\_\_\_

**17. Indique a periodicidade das ações realizadas (Marque com X):**

Frequência	Permanente	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual
Projetos						
Palestras						
Visitas de campo						
Passeios						
Aulas expositivas						
Exibição de filmes (ou documentários)						
Passeatas						
Semanas temáticas						
Exposições						

**18. Em quais locais as ações de educação ambiental tem sido realizadas?**

( ) Escola ( ) Sede do município ( ) Povoado Outro local: \_\_\_\_\_

**19. Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais objetivos da EA na escola:**

- ( ) Intervir na comunidade  
( ) Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania  
( ) Envolver e motivar os alunos para os estudos  
( ) Possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas

- ☐ Atender a demanda de governo  
☐ Sensibilizar para o convívio com a natureza  
☐ Promover o desenvolvimento sustentável  
☐ Ensinar para a preservação dos recursos naturais  
☐ Promover valores de solidariedade e zelo planetário  
☐ Dialogar para construção de sociedades sustentáveis  
☐ Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental  
☐ Situar historicamente a questão socioambiental  
☐ Conhecer os ecossistemas

**20. Os projetos de EA são realizados das seguintes maneiras (Para cada item marque uma única opção):**

A partir de uma única disciplina do currículo

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

A partir da integração entre duas ou mais disciplinas

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

De modo integrado ao PPP

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Sob o enfoque dirigido à solução de problemas da comunidade

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

**21. A iniciativa pela realização de projetos de EA da escola parte de (Para cada item marque uma única opção):**

Apenas um professor ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Grupos de professores ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico) ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.) ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Alunos ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Universidades ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Comunidade ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Secretaria Municipal de Educação ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Empresas. Qual empresa? \_\_\_\_\_ ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

ONG. Qual ONG? \_\_\_\_\_ ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Outros: Especifique \_\_\_\_\_

**22. Os projetos de EA envolvem os seguintes atores (Para cada item marque uma única opção):**

Apenas um professor ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Grupos de professores ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico) ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.) ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Alunos ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Universidades ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Comunidade ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Secretaria Municipal de Educação ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

Empresas. Qual empresa? \_\_\_\_\_

- ☐ Sim    ☐ Não    ☐ Eventualmente

ONG. Qual ONG? \_\_\_\_\_

( ) Sim ( ) Não ( ) Eventualmente

Outros: Especifique \_\_\_\_\_

**23. Enumere, em ordem de prioridade (do maior para o menor), os três principais temas tratados nos projetos de EA ou na disciplina especial que são desenvolvidos na sua escola:**

( ) Água ( ) Hortas e pomares ( ) Poluição e saneamento básico ( ) Problemas urbanos  
 ( ) Arte-educação com sucata ( ) Práticas agrícolas ( ) Problemas rurais ( ) Agenda 21  
 ( ) Com-vida ( ) Biomas ( ) Lixo e reciclagem ( ) Culturas e saberes tradicionais e populares  
 ( ) Saúde e nutrição ( ) Plantio de árvores ( ) Diversidade social e biológica  
 ( ) Plantas, animais ( ) Outras. Quais \_\_\_\_\_

De que forma esses temas são selecionados?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**24. A interação escola-comunidade nos projetos de EA se dá por meio de:**

Os projetos são trabalhados somente dentro da escola

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Parceria no desenvolvimento das ações de Educação Ambiental

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Palestras de sensibilização

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Participação na agenda pública (Conferências, Com-vida, Agenda 21, Conselhos, Comitês etc.) ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

**25. Quem participa das ações de Educação Ambiental?**

( ) Professores ( ) Pais ( ) Equipe diretiva ( ) Alunos ( ) Monitores

( ) Comunidade ( ) ONGs ( ) Universidades ( ) Empresas ( ) Equipes de

saúde da família ( ) Outro(s) \_\_\_\_\_

**26. Quais fatores estão contribuindo para a inserção da Educação Ambiental na escola?**

A presença de professores qualificados com formação superior e especializados

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Professores idealistas que atuam como lideranças

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Utilização de materiais pedagógicos inovadores e com maior fundamentação teórica

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Formação continuada de professores

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Biblioteca bem equipada

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Livros, jornais, revistas específicas e uso da internet

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Conhecimento de políticas públicas nacionais e internacionais sobre Meio Ambiente

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Incentivo da SEMEC

( ) Contribui muito ( ) Contribui um pouco ( ) Não contribui

Comentário:

**27. Como as ações de educação ambiental têm sido avaliadas?**

( ) Não tem sido feitas avaliações ( ) Prova ( ) Relatório ( ) Observação dos comportamentos dos componentes da comunidade escolar (alunos, professores, equipe diretiva e funcionários) ( ) Observação do ambiente

Outro(s) \_\_\_\_\_

**28. A direção apoia as ações de educação ambiental?**

( ) Sim ( ) Não

**29. Indique os recursos didáticos disponíveis na escola para realização de ações de educação ambiental:**

( ) Livro didático ( ) TV ( ) Rádio ( ) Gravuras ( ) Computador ( ) Cartilhas ( ) Aparelho de Som ( ) Jogos ( ) Outro(s) \_\_\_\_\_

**30. As ações de educação ambiental têm gerado mudanças na escola?**

( ) Não foram observadas mudanças  
 ( ) Diminuição da quantidade de lixo na escola  
 ( ) Diminuição da contaminação de corpos hídricos  
 ( ) Melhoria da relação entre alunos, professores e demais funcionários  
 ( ) Consumo de lanches mais saudáveis durante o período escolar  
 ( ) Melhoria da higiene corporal em componentes da comunidade escolar  
 ( ) Aumento na prática de exercícios físicos  
 ( ) Melhoria no conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva  
 ( ) Melhoria no conhecimento sobre drogas e seus efeitos  
 ( ) Melhoria da participação da comunidade local nas ações da escola  
 ( ) Melhoria dos hábitos e das atitudes da comunidade em relação ao uso dos recursos naturais

Outro(s) \_\_\_\_\_

**31. Quais as dificuldades e as facilidades que você pode apontar para a realização das ações de educação ambiental?**

Dificuldades

( ) Falta de formação dos professores para trabalharem os temas ambientais.  
 ( ) Pouco tempo para o planejamento e realização de atividades  
 ( ) Falta de apoio financeiro.  
 ( ) Desinteresse dos alunos pelos temas.  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

Facilidades

( ) Entendimento dos professores e equipe diretiva sobre os temas ambientais.  
 ( ) Tempo para o planejamento e realização de atividades.  
 ( ) O apoio financeiro.  
 ( ) Interesse dos alunos pelos temas.  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

Comentários \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ julgar

necessários: \_\_\_\_\_

**32. Como você avalia o papel que sua escola vem desempenhando em relação à educação ambiental?**

( ) Ótimo      ( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Insatisfatório

**33. A escola atua na formação continuada do professor em EA com:**

Liberação de carga horária para EA ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Ajuda de custo para EA ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Aquisição e distribuição de material didático-pedagógico sobre EA ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Acesso a informações em Educação Ambiental ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Promoção de grupos de estudos na unidade escolar (hora/atividade) ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Participação em congressos, seminários, oficinas, etc. sobre EA ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Educação a distância sobre EA ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Liberando para cursos de extensão ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Liberando para pós-graduação ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Incentivo à qualificação dos professores ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Outras. Especifique \_\_\_\_\_

Comentários \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ julgar necessários: \_\_\_\_\_

**34. Em sua opinião, o que pode ser feito para a melhoria das ações em Educação Ambiental na escola?**

---



---



---

**35. Com relação à forma como é trabalhada, a Educação Ambiental na sua escola é:**

( ) interdisciplinar

( ) dentro da disciplina de ciências

( ) de forma transversal (Obs. De acordo com as instruções dos PCNs)

( ) como disciplina específica

( ) Outras

**Comentário que julgar necessário:**

---



---



---



---



---

**APÊNDICE F- Roteiro de entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS  
CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1. O que você entende por educação?**
- 2. O que você entende por ambiente?**
- 3. O que você entende por educação ambiental?**
- 4. Você acha importante trabalhar Educação Ambiental na escola? Por quê?**
- 5. Com que frequência trabalha sobre este tema? (diariamente; semanalmente; quinzenalmente; mensalmente; bimestralmente; semestralmente; anualmente).**
- 6. Você trabalha o tema Meio Ambiente?**
- 7. De que maneira você aborda o tema Meio Ambiente?**
- 8. Quais as atividades desenvolvidas em suas aulas que envolvem Educação Ambiental? Quais os materiais didáticos que utiliza?**
- 9. Quais as dificuldades encontradas para trabalhar sobre o Meio Ambiente?**
- 10. Para trabalhar Educação Ambiental, você entende que deve ter conhecimento prévio em que assunto/s?**
- 11. Quais temas de Educação Ambiental você trabalha com seus alunos?**
- 12. Quais temas de Educação Ambiental você percebe que são mais difíceis para os seus alunos entenderem? Por quê?**

- 13. Quanto à infraestrutura escolar, quais materiais e espaços existentes na sua escola?**
- 14. Você tem acompanhado as discussões sobre as questões ambientais do cotidiano?**
- 15. Por meio de quais fontes que você acompanha?**
- 16. Qual o maior problema ambiental que você considera no entorno de sua escola?**
- 17. Você já desenvolveu alguma estratégia para o enfrentamento desse problema junto aos seus alunos?**
- 18. A escola já desenvolveu alguma ação junto à comunidade para o enfrentamento dessa problemática?**
- 19. Você se considera um educador ambiental crítico ou tradicional? Por quê?**
- 20. A rede de ensino que você atua, oferece cursos de formação em Educação Ambiental? E a sua escola?**
- 21. Com que frequência os cursos são oferecidos?**
- 22. Os cursos oferecidos atendem às suas expectativas?**
- 23. Você conhece algum documento que trata sobre a questão ambiental?**
- 24. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? Você fundamenta suas ações pedagógicas por este documento?**
- 25. Você conhece o Programa Nacional de Educação Ambiental? Você fundamenta suas ações pedagógicas por este documento?**

## **APÊNDICE G- Manual do produto técnico**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA  
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**



**RAYANE RABELO FERRAZ VIANA**

**PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**SÃO CRISTÓVÃO/ SE  
2020**



**RAYANE RABELO FERRAZ VIANA**

**PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Projeto Técnico Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), como sendo o Produto Técnico Educacional para atender aos requisitos do Mestrado Profissional para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Saulo Henrique Souza Silva.

**SÃO CRISTÓVÃO/ SE**

**2020**

## TERMO DE LICENCIAMENTO

Este Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental Digital de Rayane Rabelo Ferraz Viana e Saulo Henrique Souza Silva possui Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 ou envie uma carta para o Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



## SUMÁRIO

1 Identificação .....	176
2 Apresentação .....	177
3 Objetivos.....	179
4 Datas comemorativas, temas e gêneros a serem trabalhados .....	181
5 Divisão temática por unidade com sugestões de leituras .....	184
6 Cronograma .....	190
7 Orçamento e recursos. ....	191
8 Avaliação .....	192
Referências bibliográficas .....	193



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **EU, SER HUMANO:**

Autoconhecimento, Relações intersubjetivas,  
Consciência ambiental e Práticas atitudinais



**SIMÃO DIAS/ SE  
2020**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **1 IDENTIFICAÇÃO**

**TEMA / TÍTULO:** Eu, ser humano: Autoconhecimento, Relações intersubjetivas, Consciência ambiental e Práticas atitudinais.

**UNIDADE EXECUTORA:** Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva.

**UNIDADES PARCEIRAS:** Biblioteca Municipal Lucila Macedo Deda, Secretaria Municipal de Inclusão, Assistência Social e Trabalho, Secretaria Municipal de Saúde, Universidade Federal de Sergipe, Sociedade de Apoio Sócio Ambientalista e Cultural (SASAC), Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Simão Dias (COOCAMAR).

**PÚBLICO ALVO:** Comunidade escolar, comunidade local e sociedade em geral.

**DURAÇÃO:** 10 de março a 25 de novembro de 2020.

**COORDENAÇÃO:** Gestor escolar, coordenador pedagógico e docentes.





**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **2 APRESENTAÇÃO**

Prezado (a)

O presente trabalho constitui o Produto Final obtido da dissertação de mestrado, que se intitula “A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, a qual foi desenvolvida durante o curso de Mestrado em Rede Nacional Para Ensino das Ciências Ambientais ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva.

A pesquisa teve seu embasamento teórico nos estudos sobre a Educação Ambiental, buscando articular a proposta de um percurso formativo à perspectiva da Ação Comunicativa de Habermas para a libertação de sujeitos inseridos no contexto dos mundos de vida. Durante a pesquisa foram realizados momentos formativos que se basearam na busca por entendimentos entre os envolvidos a partir de uma interação linguística mediada intersubjetivamente. Partindo dos resultados obtidos na pesquisa, foi criado este Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental que sintetiza os conhecimentos construídos durante as formações, buscando refletir as intencionalidades dos educadores ambientais no contexto da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, uma escola que oferta o pré-escolar e o ensino fundamental do 1º ao 5º ano na cidade de Simão Dias, situada no estado de Sergipe.

Nas bases de um mundo constituído por relações individuais, na efemeridade das relações interpessoais e no descaso com o ambiente em que se vive, transformações urgentes devem ser instauradas. O Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental está baseado não só na busca pela compreensão dos fatores que formam a essência de cada sujeito, como também entender e transformar para melhor as suas ações diante deles próprios e do mundo que os cerca. A respeito disso, Gandhi, em um dos seus discursos, deixou claro: *“Se eu pudesse deixar algum presente a vocês, deixaria acesso ao sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora... Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para vocês, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável: Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída”*.

Logo, é de extrema importância que os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem estejam conscientes de que são seres humanos dotados de elementos vitais a uma relação prazerosa consigo próprio, com o seu semelhante e com a natureza da qual retira o seu sustento, tanto num âmbito local quanto num contexto global. Nesse prisma, as atividades estão subdivididas em quatro unidades, cada uma delas apresentando um tema:

**1ª UNIDADE:** “EU E O MEU SER – Relações intrapessoais e autoconhecimento”.

**2ª UNIDADE:** “EU E O OUTRO – Convivência humana e relações interpessoais”.

**3ª UNIDADE:** “EU E O MUNDO – Consciência e preservação ambiental”.

**4ª UNIDADE:** “EU E AÇÕES REAIS – Intervenções sociais e práticas atitudinais”.

A partir dessas discussões, deverão ser debatidos textos que circulem no dia a dia dos discentes, envolvendo também leituras direcionadas com clássicos da literatura e obras que abordem as temáticas definidas para cada unidade, com o objetivo de realizar um trabalho interdisciplinar no cotidiano educativo. Assim, buscaremos estimular ainda mais o prazer pela leitura, tornando os estudantes capazes de desenvolver competências críticas, de modo a formar sujeitos conscientes, reflexivos e atuantes, contribuindo para a sua inclusão e interação na sociedade.

Diante de tudo o que foi exposto, propomos discussões de incentivo à leitura e à escrita, dialogando questões essenciais da formação humana, por meio do Projeto interdisciplinar intitulado “EU, SER HUMANO: Autoconhecimento, Relações interpessoais, Consciência e preservação ambiental e Práticas atitudinais”.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



### **3 OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GERAL**

- Desenvolver um processo de leitura e escrita permanente e variado, a fim de que os discentes estejam continuamente atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo atual, ajudando-os a se tornarem além de leitores e escritores críticos, seres humanos éticos, conscientes e que mantenham uma boa relação socioambiental.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender a leitura buscando informações e significados das palavras no texto;
- Conhecer e respeitar as diferenças linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social;
- Valorizar a leitura e a escrita como fontes de informação;
- Utilizar-se da linguagem como instrumento de aprendizagem, fazendo uso das informações contidas nos textos, identificando, neles, aspectos relevantes;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia;
- Refletir sobre as diferentes modalidades de leitura;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Compreender a relação existente entre a fala e a escrita;
- Proporcionar a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a formação crítica e emancipatória;
- Comparar e perceber semelhanças e diferenças entre diversos gêneros textuais ou discursivos;
- Aplicar as tecnologias da informação e da comunicação na escola e em outros contextos relevantes para a vida;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade das suas relações humanas;





**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS**  
**ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA**  
**GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)**  
**PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo as das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- Responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo;
- Desenvolver a consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de seu corpo e sua sexualidade;
- Melhorar o conhecimento de si próprio, entendendo atitudes, comportamentos e sentimentos.
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento, a criatividade, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- Melhorar a convivência social, entendendo que, em cada grupo, as pessoas exercem papéis diferentes;
- Conhecer a pluralidade existente em seu próprio meio, relacionando-se de forma respeitosa com as suas diferentes manifestações;
- Reconhecer diferentes espaços como lugares onde ocorrem a interação e o desenvolvimento humano dentro do contexto social.
- Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligado a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;
- Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;
- Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- Empreender ações reais na comunidade local da Unidade Escolar, elencando atividades práticas que envolvam as relações de autoconhecimento, relações interpessoais e sustentabilidade.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS**  
**ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA**  
**GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)**  
**PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**4 DATAS COMEMORATIVAS, TEMAS E GÊNEROS A SEREM TRABALHADOS**

<b>1ª UNIDADE</b>
<b>DATAS COMEMORATIVAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnaval</li> <li>- Páscoa</li> <li>- Dia do conservacionismo</li> <li>- Dia Nacional de Conscientização sobre as Mudanças Climáticas</li> <li>- Dia do Livro</li> <li>- Dia do Índio</li> <li>- Tiradentes</li> <li>- Semana da água</li> <li>- Dia do circo</li> </ul>
<b>2ª UNIDADE</b>
<b>DATAS COMEMORATIVAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia do trabalho</li> <li>- Dia das mães</li> <li>- Dia do meio ambiente</li> <li>- Dia da ecologia</li> <li>- Emancipação Política de Simão Dias</li> <li>- Festejos juninos</li> </ul>
<b>3ª UNIDADE</b>
<b>DATAS COMEMORATIVAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia dos pais</li> <li>- Dia do estudante</li> <li>- Dia internacional dos povos indígenas</li> <li>- Folclore</li> <li>- Independência do Brasil</li> <li>- Dia internacional para a Prevenção da Camada de Ozônio</li> </ul>
<b>4ª UNIDADE</b>

**DATAS COMEMORATIVAS:**

- Dia da criança
- Dia nacional da leitura
- Dia do professor
- Funcionário público
- Proclamação da República
- Dia da Bandeira
- Consciência negra
- Natal



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**PARA TODAS AS UNIDADES**

**TEMAS SUGERIDOS:**

- Culturas e saberes tradicionais e populares
- Cultura indígena, africana e afro-brasileira
- Problemas urbanos e rurais
- Educação para o trânsito
- Arte-educação com sucata
- Inclusão social
- Ética e cidadania
- Responsabilidade socioambiental
- Sustentabilidade
- Agenda 21
- Poluição e saneamento básico
- Recursos hídricos
- Direitos e deveres da criança e do adolescente
- Respeito e cuidados para com a pessoa idosa
- Saúde e sexualidade

**GÊNEROS SUGERIDOS:**

**• LINGUAGEM ORAL**

- Contos, mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, Histórias em Quadrinhos (HQ), charges, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, cordéis, repentes;
- Saudações, instruções, relatos (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras, debates;
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão).

**• LINGUAGEM ESCRITA**

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc), convites diários (pessoais, de classe, de viagem etc);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas infantis: títulos, notícias, classificados, etc;
- Anúncios, slongans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava – línguas, piadas;
- Contos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionários, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc).



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **5 DIVISÃO TEMÁTICA POR UNIDADE COM SUGESTÕES DE LEITURAS**

**1ª UNIDADE:** “EU E O MEU SER – Relações intrapessoais e autoconhecimento”.

### **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:**

- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - Identificando referências intertextuais presentes no texto;
  - Percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
  - Identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua, reafirmando sua identidade pessoal e social;
- Responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo;
- Desenvolver a consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de seu corpo e sua sexualidade;
- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à pessoa e ao outro, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de orientação sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Buscar se autoconhecer e conhecer o outro;
- Reconhecer-se como um ser imperfeito, admitindo erros e fracassos e a aprender a lidar com eles, buscando melhorar suas atitudes.

## **SUGESTÕES DE LEITURA:**

### **Educação Infantil:**

- Rapunzel – Jacob Lud Wig Karl Grimm
- O Patinho Feio – Hans Christian Andersen

### **Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º anos):**

- O Monstro de Chocolate – Alice Vitória
- Quem Mexeu no meu Queijo – Spence Johnson
- Flicts – Ziraldo
- Mania de Explicação – Adriana Falcão
- Onde Vivem os Monstros? – Maurice Sendak
- Quem soltou o Pum? – Blandina Franco e José Carlos Lollo
- Os Cinco Sentidos – Bartolomeu Campos Queiros
- A Invenção de Hugo Cabret – Brian Selznick
- Meu Pé de Laranja Lima – José Mauro de Vasconcelos
- O Menino do Dedo Verde – Maurice Druon
- Não Fui Eu: Aprendendo sobre honestidade – Brian Moses e Mike Gordon
- O Pequeno Príncipe – Antoine Saint
- Cada Família é de um jeito – Daisy
- Jeito de Ser – Morenos Schmidt, Claudia B. Schwantes
- As Vantagens de Ser Invisível – Steplen Chbosky

**2ª UNIDADE:** “EU E O OUTRO – Convivência humana e relações interpessoais”.

### **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:**

- Desenvolver relações humanas e afetividade em seu cotidiano;
- Compreender a desigualdade social como problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-a criticamente, enriquecendo a vivência da cidadania;



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



- Melhorar a compreensão do outro, observando seu comportamento, seus sentimentos, suas ações e atitudes no relacionamento com outras pessoas;
- Melhorar a convivência em grupo, entendendo que, em cada grupo, as pessoas exercem papéis diferentes;
- Conhecer a pluralidade existente em seu próprio meio, relacionando-se de forma respeitosa com as suas diferentes manifestações;
- Reconhecer diferentes espaços como lugares onde ocorre a interação e o desenvolvimento humano dentro do contexto social.

### **SUGESTÕES DE LEITURA:**

#### **Educação Infantil:**

- O andar de Samuel – Ricardo Benevides
- Chapeuzinho vermelho – Charles Perrault
- Branca de neve – Walt Disney
- Os três Porquinhos – Walt Disney
- A bela adormecida – Charles Perrault
- A formiguinha e a neve – João de Barro

#### **Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º anos):**

- Diário de um banana – Jeff Kinnney
- Tudo bem, ser diferente – Tood Parr
- O menino maluquinho – Ziraldo
- Pluft - O fantasminha – Maria Clara Machado
- O fantástico mistério de feurinha – Pedro Bandeira
- Os cinco sentidos – Bartolomeu Campos Queiros
- O campeão- Carmem Lúcia Campos
- A colcha de retalhos – Conceil Corrêa da Silva Nye Ribeiro Silva
- Seu gentil – Regina Renno
- O menino marrom – Ziraldo
- Serafina e a criança que trabalha – Jô Azevedo Lolanda Huzak Cristina Porto
- A arte de ser gentil – Stefan Einhorn
- Histórias de (In) tolerância – Guida Azevedo
- Gente nova no pedaço – Dênio Maués
- A metamorfose – Franz Kafka
- Cidadão de papel – Gilberto Dimensten



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**3ª UNIDADE: “EU E O MUNDO – Consciência e preservação ambiental”**

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:**

- Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligado a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;
- Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
- Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que o leve a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;
- Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;
- Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- Desenvolver atitudes de valorização e de respeito pelos elementos de diferentes ambientes;
- Valorizar a água como elemento fundamental à manutenção da vida dos seres humanos;
- Estabelecer relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (rios, chuvas, secas, enchentes) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- Tomar consciência de que a sociedade depende do ambiente para a sobrevivência;
- Dimensionar a importância do meio ambiente e o impacto de suas ações na preservação do mesmo;
- Desenvolver habilidades de relacionamento, incluindo as capacidades de flexibilização e adaptação ao meio em que vive, com enfoque na postura pessoal;



- Sustentar-se em valores éticos e morais no desenvolvimento da consciência da preservação ambiental e da convivência com o outro;
- Produzir mais e melhores ideias que ajudem no cuidado com o meio ambiente;
- Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade;
- Compreender a arte como saber cultural e estético, gerador de significação e integrador de organização do mundo e da própria identidade.

## **SUGESTÕES DE LEITURA:**

### **Educação Infantil:**

- A galinha que sabia ler – Sandra Aymone;
- Reciclagem: A aventura de uma garrafa – Brita Granstrom e Mike Manning;
- A última gota – J. L. Diego;
- Chuá...Chuá...Tchibum! – Brita Granstrom e Mike Manning;
- Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado.

### **Ensino Fundamental Menor (1º a 5º anos):**

- Fiz o que pude – Lucilia Junqueira Almeida Prado;
- Por que proteger a natureza? Aprendendo sobre o meio ambiente – Jen Green, Mike Gordon;
- Quem ama partilha – Fernando Carraro;
- Árvore da vida – Rochelle Strauss;
- A vida dos botos, golfinhos e baleias – Salvatore Siciliano;
- Quem foi Charles Darwin? – Débora Hopknsen;
- Quando eu era pequena – Adélia Prado;
- Lalá: a latinha de lixo – Socorro Miranda.
- Seis razões para cuidar bem do planeta Terra – Nilson José Machado, Silmara Casadei e Michelle Rascalha;
- Seis razões para diminuir o lixo do mundo – Nilson José Machado, Silmara Casadei e Michelle Rascalha.

**4ª UNIDADE:** “EU E AÇÕES REAIS – Intervenções sociais e práticas atitudinais”.

### **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:**

- Dar autonomia à comunidade escolar para elaborar práticas atitudinais que estejam voltadas às necessidades dos alunos, pais, moradores do entorno da escola;



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



- Empreender ações reais na comunidade local, elencando atividades práticas que envolvam as relações de autoconhecimento, relações interpessoais e sustentabilidade.

### **SUGESTÕES DE ATIVIDADE:**

#### **Educação Infantil / Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º anos)**

- Elaboração de ações e produtos técnicos que possam ser replicados:

Pode ser:

- Jogo;
- Livreto;
- História em Quadrinhos;
- Trilha ecológica;
- Blog;
- Fanpage;
- Carta-manifesto;
- Teatro;
- Grupos de música ou dança;
- Rádio escola;
- Dentre outros.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS**  
**ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA**  
**GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)**  
**PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## 6 CRONOGRAMA

UNIDADE	MÊS	PERÍODO	ATIVIDADES
1ª	Março	04	Reunião da equipe diretiva com os educadores para discutir sobre os temas do Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.
	Abril	01 a 03	Reunião do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica para troca de experiências e discussão do que já fora desenvolvido em relação ao Projeto.
		-	Culminância e socialização das ações realizadas na primeira unidade.
2ª	Maio	15	Reunião da equipe diretiva com os educadores para discutir sobre os temas do Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental.
	Junho	18 e 19	Reunião do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica para troca de experiências e discussão das ações desenvolvidas.
	Julho	-	Culminância e socialização das ações realizadas na segunda unidade.
		15	Avaliação e autoavaliação das ações do projeto desenvolvidas no 1º semestre.
3ª	Agosto	06	Reunião da equipe diretiva com os educadores para discutir sobre os temas da unidade.
		12 e 13	Reunião do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica para troca de experiências e discussão das ações desenvolvidas.
	Setembro	25	Culminância e socialização das ações realizadas na terceira unidade.
4ª	Outubro	09	Reunião da equipe diretiva com os educadores para discutir sobre os temas da unidade e possíveis ações a serem desenvolvidas.
	Novembro	04 a 06	Reunião do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica para troca de experiências e discussão das ações desenvolvidas.
	Dezembro	-	Culminância do Projeto Interdisciplinar em Educação Ambiental, com apresentação das ações desenvolvidas e dos produtos técnicos gerados
		10	Avaliação e autoavaliação das ações do projeto desenvolvidas no 2º semestre.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## 7 ORÇAMENTO E RECURSOS

[illegible]



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **8 AVALIAÇÃO**

Considerar a participação e o interesse de cada aluno no desenvolvimento das tarefas de leitura e de produção textual de forma individual e coletiva. Também, serão monitorados os resultados dos seguintes itens:

- Clareza e organização dos textos escritos e orais;
- Formas de exposição dos resultados nas apresentações das atividades propostas ao final de cada unidade;
- Participação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades com os gêneros textuais, debates, ensaios e apresentações, entre outros;
- Observação da evolução da leitura, da escrita e do entendimento dos diversos gêneros de textos trabalhados;
- Percepção das práticas cotidianas dos discentes em relação ao trato consigo próprio, com o relacionamento com os colegas e com o cuidado com o ambiente escolar;
- Avaliação do desenvolvimento dos educandos na construção coletiva do Projeto de Intervenção e na aplicação das atividades em meio à comunidade local.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÃO DIAS  
ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA NUNES DA SILVA  
GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (GEAC)  
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

CITELLI, A. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VERDINI, A. de S.; OBERG, S. **Literatura infantil e juvenil e práticas de leitura**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura, 2006.

**APÊNDICE H- Certificado de participação ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica (GEAC)**

# CERTIFICADO

Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do processo de formação docente destinado ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica (GEAC), mediado por Rayane Rabelo Ferraz Viana, discente do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/ UFS), no período compreendido entre 01/07/2019 e 05/07/2019, na Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, município de Simão Dias/SE, com carga horária de 30 horas.

Simão Dias- SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva  
Orientador da pesquisa

Eliene Santos Carvalho  
Diretora da escola



**APÊNDICE I- Carta manifesto: água nossa de cada dia**

À Prefeitura Municipal de Simão Dias- SE,

A água é um bem divino, que nunca teve seu real valor expresso nas atitudes humanas. Apesar desse bem ser encontrado em abundância na Mãe Terra, apenas uma pequena quantidade é potável e, portanto, adequada ao consumo dos seres humanos.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, a água é um recurso natural finito essencial para a sobrevivência de todas as espécies que habitam nosso planeta. No organismo humano a água atua, entre outras funções, como veículo para a troca de substâncias e para a manutenção da temperatura, representando cerca de 70% da massa corporal. Além disso, é considerada solvente universal e é uma das poucas substâncias que encontramos nos três estados físicos. É impossível imaginar como seria o nosso dia-a-dia sem ela. Como aprendemos, os alimentos que ingerimos dependem diretamente da água para a sua produção. Necessitamos da água também para a higiene pessoal, para lavar roupas e utensílios e para a manutenção da limpeza de nossas habitações. Ela é essencial na produção de energia elétrica, na limpeza das cidades, na construção de obras, no combate a incêndios e na irrigação de jardins, entre outros. As indústrias utilizam grandes quantidades de água, seja como matéria-prima, seja na remoção de impurezas, na geração de vapor e na refrigeração assim como a agricultura (cerca de 70% de toda a água consumida no planeta é utilizada pela irrigação). A ameaça da falta de água, em níveis que podem até mesmo inviabilizar a nossa existência, pode parecer exagero, mas não é, e nós alunos estamos muito preocupados com essa realidade.

Grandes pesquisadores nos alertam diariamente quanto ao risco, não muito futuro, da escassez de água. Mesmo o Brasil tendo uma grande reserva hídrica, se continuar tratando esse recurso como está, não estará muito distante de sofrer graves consequências.

É importante ressaltar que temos o privilégio de ter a reserva hídrica do rio Caiçá. Este rio está inserido na reserva hídrica do rio Vaza Barris, no estado de Sergipe. Porém, sua situação atual nos assusta: o rio está morrendo, os peixes já não sobrevivem a tamanha contaminação, nossa comunidade não pode fazer usufruto dessa riqueza pelo grau de poluição. Isso porque a água que utilizamos em nossas casas é oriunda de efluentes e vai para o esgoto e este por sua vez é despejado no rio. Nosso tão precioso rio.



Se existisse rede de esgotamento sanitário nas localidades dos conjuntos José Neves da Costa e Rivalda Silva Matos de forma que o esgoto não fosse despejado no rio estaríamos contribuindo significativamente com a sustentabilidade da vida no nosso planeta. A sociedade em geral deve estar consciente dos riscos socioambientais que causamos ao nosso planeta e devemos ter prontidão e mudar nossas atitudes assim como lutarmos juntos por políticas públicas de respeito ao nosso meio ambiente.

Nós, alunos e comunidade escolar, assumimos nosso compromisso de sensibilizar a comunidade local em relação ao descarte de rejeitos no meio ambiente e contamos com o apoio do senhor prefeito, junto à câmara de vereadores, para reverter esse cenário: Uma rede de esgotamento sanitário é fundamental. Nosso rio é muito sofrido, já recebeu muita contaminação do matadouro, mas podemos lutar por ele, pela sua Vida e para a nossa sobrevivência.

Nós, alunos da Escola Municipal Maria Helena Nunes da Silva, agradecemos sua atenção e prestamos saudações.

Simão Dias/ SE, 04 de julho de 2019.

## ABAIXO ASSINADO

Jarlimes Alves dos Santos  
 Josemeire de Oliveira Santos  
 Noelianda de Almeida dos Santos  
 Ana Claudes Jesus dos Santos  
 Jorgilvan Santana da Costa  
 Giselda de Jesus Santos  
 Leucivete Santo Almeida  
 Rosilda Monteiro Santos  
 A rogo: Maria Lirna Alves dos Santos  
 Jose Edson Almeida de Santana  
 Benilda Ferreira dos Santos  
 Dulcimara Santos Almeida  
 Yosi de Almeida dos Santos  
 A rogo: Gedalia dos Santos dos Anjos  
 Eri Pina Maria dos Santos  
 Reine Fernanda dos Santos  
 Ana Luiza Santos Guimaraes  
 Joao Batista Oliveira de Carvalho Junior  
 Neli Santos de Almeida Santana  
 Jose de F. Santos e outros  
 Josefa Girami dos S. Santana  
 Nilitia Santana de Souza  
 Noelianda de Almeida dos Santos  
 Maria de Fátima de Souza Santana  
 A rogo: Josefa Joseilda dos Santos  
 Taina de Jesus  
 Eleia Oliveira Santos Silva  
 Rome Silva de Carvalho  
 Francine Silveira Santos  
 Juv. Marcelo da Silva Andrade  
 Valquiria Nascimento Santos  
 Achiana Maria Correia Freitas  
 Valmiri de Jesus  
 Jose Adriano de Jesus  
 Andressa Lopes dos Santos



Marlene de Jesus Oliveira Reis  
 Natália Danielle Silva de Sá  
 Josemaria Gomes de Oliveira  
 Antônio Carlos dos Santos  
 Liane Gabrielle dos Santos  
 Marcos Santana dos Santos  
 Paulo de Castro Santos  
 Vitoria Montenegro de Jesus  
 Guineil dos Santos  
 Gustavo de Jesus Santos  
 Estância Santos Santana  
 Ysica Santana de Jesus  
 Cristiana da Silva  
 Alysson Luiz Santana Assunção  
 Gisele Henrique de Oliveira  
 Wilson Lyde dos Santos  
 A. Toledo Pereira Cruz Vieira  
 Luiz Paulo S. Santos  
 Jackson do Nascimento  
 Jose Adilson Corvelho Conceição  
 Tiago Laurencio Pereira  
 Jose Carlos de Jesus Santos  
 Garlup Maria Lima  
 Ciro Bernonda Matos Dias  
 Yago de Jesus Santos  
 Eliane de Jesus Neves  
 Valdir de Jesus  
 Rita de Cassia Torres dos Santos  
 Rafael de Jesus Santos  
 Raimundo José dos Santos  
 Paulo Cesar Santos Santana  
 Maria Santa dos Santos  
 A. Rago: Jose Eduardo dos Santos  
 A. Rago: Milza Pinheiro dos Santos  
 Maria Rozemilde Fátima dos Santos  
 A. Rago: Maria José dos Santos



Aramide Pereira dos Santos  
 Jorge Celazones da Costa  
 João Oliveira Barreto  
 Edange Gama de Santana S. Rosa  
 Francisco Santos Silva de Oliveira  
 Elenilda de Santana Santos  
 Celiziane Freitas dos Santos  
 O rego: Maria ~~Almeida~~ dos Santos  
 Rosilene de Almeida  
 Adalberto de Almeida  
 O rego: Ademilson de Santana  
 Maria Barroso dos  
 Tabomteiro Silva  
 José ~~Santos~~  
 Cláudio Santos  
 Edilson dos Santos  
 O rego: Paulo ~~dos Santos~~ Torres da Cordeira  
 O rego: Mario Torres da Cordeira  
 José ~~dos Santos~~ Torres da Cordeira  
 Maria Silveira  
 Micheli dos Santos  
 Dennis Freitas Santos  
 Verônica de Souza Brampin  
 Josefa Lima Santos  
 Anderson Lima Santos  
 Verônica Davies da Silva  
 Helen Shortise Correia Freitas  
 Claudemir do Nascimento  
 Elson Sales Santos  
 Ana Caroline Mattos  
 José Ramos Santos Almeida  
 Maria ~~dos Santos~~ Silva  
 Elden Nascimento Freitas  
 Bruno de Carvalho Santos  
 Daniela de Jesus Santos  
 Romão ~~Santos~~  
 Ana Paula da Silva Batista



Verônica Santos Silva  
 Valquíria Santos de Jesus  
 Gilvanda Silva de Santana  
 Natiane Costa Carvalho  
 Briceia Pirelli Santana Mocha  
 Agn. Paula de Santana Santos  
 O. rogo: Maria Celia de Jesus Cortes.  
 Elaine dos Santos  
 Emília dos Santos  
 O. rogo: Jolefa Maria Cortes.  
 Creuza Anacleto de Jesus  
 Radoslavskier Liza  
 O. rogo: Antonio Nascimento dos Santos.  
 Jozé Milton Pires  
 Lamão Wlad de Souza  
 Solange Santos  
 Antônia Silva de Oliveira  
 Regina Maria de Jesus Santos  
 João Antônio Tavares dos Santos  
 Nelson Tavares de Santana  
 João de Souza  
 Leôncio  
 Marcos Antonio dos Santos  
 José Carlos Santos  
 Robert Domingos Oliveira Sobrinho  
 Rafael de Jesus Santos  
 Elson dos Santos  
 Silvana de dos Santos  
 Amélia Santos de Souza  
 Rodrigo dos Santos  
 Fúri Santos Pereira  
 José Bernardo dos Santos  
 José Fernando Santos  
 João dos Santos Correia  
 Maria de Salom Correia  
 Sérgio de Jesus Amaral



Barbara Santos de Santana  
 Lago de Lago Santana  
 Stefano Chelomo  
 Manuel Mendes dos Santos  
 Marcelo Santos Andrade  
 Antonio Alves dos Santos  
 A. Lago: Jose Carlos dos Santos.  
 Cristiane Brumada Santos  
 Cristiane Santos Assunção  
 Josefa de Almeida e Jesus  
 A. Lago: Jose Mendes dos Santos  
 Graciana de Almeida e Jesus  
 A. Lago: Jose Carlos dos Santos  
 Joseilma de Almeida e Jesus  
 Talis Nunes de Jesus  
 Marcos 56021 Santana  
 Bruno Rocha Reis  
 Cristiane dos Santos  
 A. Lago: Jose Carlos Santos.  
 Raquel Sousa Santana.  
 Valdivane Santos de Santana  
 Valderene e Agostinho Vieira  
 Jose Agostinho Santos de Nascimento  
 Cristiane Assunção dos Santos  
 Denisson de Jesus Santos  
 Tarcis Galvão da Silva Andrade  
 Yanderson D. Almeida  
 Jose Carlos de Almeida  
 Valdivane de Santana Santos  
 Beatriz Santana  
 A. Lago: Marie Nilda Santana Santos  
 Rosimery de Santana Santos  
 Jose de Almeida  
 Jose de Almeida  
 Marcos Mendes de Jesus Santos  
 Josefa Oliveira Reis



Milington S. A. P.  
 José Adriano Carvalhaes  
 Romulo Regina de Jesus Carmo Santos  
 Vitor de Figueiredo  
 Laura Santos  
 A rego: ~~Alto~~ Batista de Jesus  
~~Paulo José de Santana~~  
 José Ronaldo Santos de Jesus  
 A rego: ~~João~~ de Santana Santos  
 Ronivaldo dos Santos  
~~João~~ Manoel de Almeida  
~~João~~ Manoel de Almeida  
 A rego: ~~João~~ de Almeida  
 Valdemir Ferreira da Silva Alexandre  
 Adriano Mendes dos Santos  
 Liliane Santos Vitor  
 Agostinho de Almeida  
~~João~~ de Almeida  
 Lucimário Almeida de Almeida  
 Ronimário da Cruz Almeida  
 Angela Santos Siqueira  
 Joseane Santana Andrade  
 Silvania Costa Santos  
 Edineusa Santos Andrade  
 Joseane S. S. dos Santos  
 Tomires da Silva Souza  
 Vanerica Pequena Andrade Nascimento  
 Jozina Souza Ramos

Figura 25: Diálogo entre alunos e gestor municipal de Simão Dias/ SE.



Fonte: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 26: Entrega da carta manifesto ao Gestor municipal.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.



Figura 27: Alunos e parte da equipe docente na sede da Prefeitura Municipal de Simão Dias/ SE.



Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.

Figura 28: Publicação da ação no instagram da Prefeitura Municipal de Simão Dias.



Curtido por **grazisanto\_s** e outras pessoas

**prefeituradesimaodias** Alunos da Escola Maria Helena Nunes da Silva visitam Prefeitura de Simão Dias

Na manhã desta sexta-feira (18), alunos da Escola Maria Helena Nunes da Silva, localizada no Conjunto José Neves da Costa, realizaram visita à sede da Prefeitura de Simão Dias e foram recepcionados pelo

Foto: Rayane Rabelo Ferraz Viana, 2019.